

“RELATANDO HECHOS DE MI VIDA” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS REGISTROS DE
EXPERIENCIAS, CON ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO Y QUINTO DE PRIMARIA
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS LA MILAGROSA DE VITERBO CALDAS Y
ROMÁN MARÍA VALENCIA DE CALARCÁ QUINDÍO.

Marcela Correa Valbuena

Paola Andrea Castañeda Daza

Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira – Risaralda

Maestría en Educación

2018

“RELATANDO HECHOS DE MI VIDA” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS REGISTROS DE
EXPERIENCIAS, CON ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO Y QUINTO DE PRIMARIA
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS LA MILAGROSA DE VITERBO CALDAS Y
ROMÁN MARÍA VALENCIA DE CALARCÁ QUINDÍO.

Marcela Correa Valbuena

Paola Andrea Castañeda Daza

Trabajo de grado para obtener el título de magister en educación

Asesor

Mag. Daniel Mauricio Guerra Narváez

Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira – Risaralda

Maestría en Educación

2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A mi familia

A mis padres, mi papá José Plinio y mi mamá Mercedes que con su ejemplo de vida me enseñaron a ser responsable, honesta y trabajadora; a mis tres hermanos Walter, Nelson y Wilber, siendo ellos mi compañía en todo momento y a mis sobrinos Allison, MaríaKamila y Santiago que son la fuerza que me impulsa a ser mejor persona y profesional.

A mis amistades

Elcida, Irma, Marta, Yuliet y Farley que por las dificultades e imprevistos que sucedieron siempre estuvieron dándome su apoyo.

Marcela Correa Valbuena

A mi familia

A mi madre Anatilde y a mi padre Luis Carlos que me han hecho con sus consejos una mejor persona, y me han enseñado valores que he aplicado a mi vida personal y profesional.

A mis hermanos Juan Pablo y Carlos Alberto que me han apoyado decididamente en la consecución de mis sueños.

A mis sobrinos Thomas, Ana Sofía, Santiago y María Victoria que son el motor que me impulsa a continuar con mis logros personales.

A mi abuela Barbará que es un ángel que me cuida desde el cielo, gracias a su apoyo, entusiasmo y consejos he aprendido a ser fuerte y a ser mejor cada día.

Paola Andrea Castañeda Daza

Agradecimientos

A nuestro asesor Mag. Daniel Mauricio Guerra Narváez, gracias a sus orientaciones y continua disposición nos ayudó con la realización de este proyecto de investigación.

A los docentes y compañeros de la Línea de Lenguaje III cohorte por sus aportes teóricos y experiencias, siendo estos importantes para la investigación y la labor docente.

A los rectores y padres de familia o acudientes de las dos instituciones educativas que nos permitieron el desarrollo del proyecto de investigación.

A los estudiantes que participaron en el proyecto de investigación, dándonos la oportunidad de aprender sobre nuestra práctica pedagógica y contribuir al mejoramiento de la misma.

Al Ministerio de Educación Nacional por la beca otorgada y con ella la oportunidad de crecer profesionalmente como docentes.

Resumen

Este proyecto de investigación forma parte de la Didáctica del lenguaje en el Macroproyecto de Comprensión y Producción textual, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, supprincipal objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de registros de experiencias, de los estudiantes de grado tercero y quinto de dos instituciones educativas oficiales de Viterbo y Calarcá, además reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Esta investigación es de tipo cuantitativo de diseño cuasi-experimental con una muestra de 17 estudiantes de tercero y 32 estudiantes de quinto de la Básica Primaria, intragrupo para comparar y analizar los resultados del Pre-Test y del Pos-Test de la variable dependiente “producción de textos narrativos: registros de experiencias”, aplicando la estadística descriptiva.

De igual manera se logró validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula. El estudio se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las docentes en la implementación de la secuencia didáctica que es la variable independiente.

Los resultados en esta investigación indican que llevar al aula propuestas didácticas para mejorar la producción escrita en los estudiantes es beneficioso, ya que aporta cambios en la forma como se aprende a escribir de una manera más funcional y comunicativa, lo que permite aprendizajes significativos que motivan al estudiante a fortalecer y a desarrollar esta habilidad.

Palabras claves:

Producción textual, texto narrativo, registros de experiencias, prácticas de enseñanza, secuencia didáctica.

Abstract

This research project is part of the Language Didactics in the Textual Understanding and Production Macroproject, of the Master in Education of the Technological University of Pereira, its main objective was to determine the incidence of a didactic sequence of communicative focus in the production of records of experiences, of the students of third and fifth grade of two official educational institutions of Viterbo and Calarcá, in addition to reflect on the practices of language teaching.

This research is of quantitative type of quasi-experimental design with a sample of 17 third-year students and 32 fifth-year students of the Primary Primary, intragroup to compare and analyze the results of the Pre-Test and the Post-Test of the dependent variable " production of narrative texts: records of experiences ", applying descriptive statistics.

In the same way, it was possible to validate the working hypothesis and reject the null hypothesis. The study complements with a qualitative analysis of the teaching practices of the teachers in the implementation of the didactic sequence that is the independent variable.

The results in this research indicate that bringing didactic proposals to the classroom to improve written production in students is beneficial, since it contributes to changes in the way people learn to write in a more functional and communicative way, which allows meaningful learning that motivates the student to strengthen and develop this skill.

Keywords:

Textual production, narrative text, records of experiences, teaching practices, didactic sequence.

Tabla de Contenido

1. Presentación	1
2. Marco teórico	13
2.1 El lenguaje	13
2.2 Lenguaje escrito	15
2.3 Modelos de producción textual	17
2.4 Enfoque comunicativo	21
2.5 El texto narrativo.....	26
2.6 Registros de experiencias.....	28
2.7 Secuencia didáctica.....	31
2.8 Prácticas reflexivas	33
3. Marco Metodológico.....	36
3.1 Tipo de investigación.....	36
3.2 Diseño de la investigación	36
3.3 Hipótesis	37
3.3.1 Hipótesis nula.....	37
3.3.2 Hipótesis de trabajo.....	37
3.4 Población.....	37
3.4.1 Muestra	38
3.4.2 Unidad de análisis y trabajo.....	39
3.5 Variables	42
3.5.1 Variable independiente: secuencia didáctica (Ver anexo 1).....	42

3.5.2	Variable dependiente: producción de textos narrativos “registros de experiencias”	43
3.6	Instrumentos de recolección de información	50
3.6.1	Rejilla de valoración de la producción textual.....	50
3.6.2	Diario de campo.....	51
3.7	Procedimiento	52
4.	Análisis de la información.....	54
4.1	Análisis cuantitativo.....	55
4.1.1	Prueba de hipótesis.	55
4.1.2	Análisis de las dimensiones	58
4.1.2.1	Dimensión 1: Situación de comunicación.....	61
4.1.2.2.	Dimensión 2: Superestructura	71
4.1.2.3.	Dimensión 3: Lingüística textual	79
4.2	Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.....	89
4.2.1	Profesor 1	90
4.2.2	Profesor 2	95
5.	Conclusiones.....	100
6.	Recomendaciones	104
7.	Referencias bibliográficas.....	107
8.	Anexos	112
8.1	Anexo 1 Rejilla para evaluar la producción de textos	112
8.2	Anexo 2 Secuencia didáctica	113
8.3	Anexo 3 Texto de trabajo.....	131

		xi
8.4	Anexo 4 Textos comparativos	133
8.5	Anexo 5 Rejilla de comparación.....	134
8.6	Anexo 6 Rejilla de revisión de texto.....	135
8.7	Anexo 7 Formato diario de campo.....	135

Índice de Cuadros

Cuadro 1 Análisis descriptivo de muestra	38
Cuadro 2 Variable independiente.....	42
Cuadro 3 Variable dependiente.....	43
Cuadro 4 Categorías análisis diario de campo	51
Cuadro 5 Procedimiento de la investigación	52
Cuadro 6 # de sesiones de trabajo de la S.D. grupo 1 y 2.....	89

Índice de gráficas

Gráfica 1 Comparación del Pre-Test y el Pos-Test grupo 1 y grupo 2	57
Gráfica 2 Comparación General de Dimensiones Pre-Test/ Pos-Test grupo 1 y grupo 2	60
Gráfica 3 Situación de comunicación Grupo 1 y grupo 2.....	62
Gráfica 4 Situación de comunicación– comparación de indicadores grupo 1 y 2	64
Gráfica 5 Superestructura grupo 1 y 2	71
Gráfica 6 Superestructura, comparación de dimensiones grupo 1 y 2.....	72
Gráfica 7 Lingüística textual grupo 1 y 2	79
Gráfica 8 Lingüística textual, comparación de dimensiones grupo 1 y 2	82

Índice de Tablas

Tabla 1 Medida de tendencia central grupo 1 y grupo 2.....	55
Tabla 2 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°10 grupo 1 situación de comunicación.	67
Tabla 3 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°5 grupo 2 situación de comunicación.....	69
Tabla 4 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°7 grupo 1 superestructura.....	75
Tabla 5 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°7 grupo 1 superestructura.....	77
Tabla 6 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°17 grupo 1 lingüística textual.....	85

1. Presentación

Los seres humanos se comunican a través de diferentes formas: verbal y no verbal, se considera el lenguaje como una capacidad exclusivamente humana y no instintiva que permite comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada (Sapir, 1984).

Teniendo en cuenta la importancia del lenguaje y la necesidad humana de comunicarse de manera sistematizada y comprensible, se han creado diferentes formas a través de las cuales los seres humanos interpretan ideas, sentimientos y emociones de sí mismo y de su entorno. Por eso resulta fundamental, ya que les permite vivir en sociedad, hacer parte de una cultura y las particularidades que implica estar inmersos en ella.

A través del lenguaje no solo se transmite, también se crea conocimiento. Por un lado el lenguaje representa la necesidad del uso de códigos simbólicos para expresar el conocimiento, por otro lado como comunicación, siendo este la conexión entre el conocimiento compartido y el personal, el lenguaje como actividad social (Camargo & Martínez, 2011)

Así mismo los seres humanos han utilizado la escritura como medio de comunicación, por lo que escribir es una forma de expresión verbal porque es una habilidad para manifestar por escrito los pensamientos, sentimientos, creencias, actitudes y deseos. La escritura es grafismo, el cual comprende grafías y signos que facilitan su comprensión y es lenguaje. Como plantea Vigotsky (1979) el aprender a escribir significa el paso del lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza no ya las palabras, sino las representaciones de las palabras.

De igual manera, la escritura tiene relación con el lenguaje expresivo, que va de la idea al texto, al escribir se emplean diversas estrategias cognitivas; “el escritor reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas mentales, redacta”(Cassany, 2014, pág. 19). El acto de escribir implica cierta complejidad que el docente debe tener presente al diseñar estrategias que orienten el aprendizaje de este proceso “Además de los procesos mentales, intervienen los aspectos contextuales (intención, destinatario, género discursivo, conocimientos sobre el tema) y las regularidades lingüísticas y textuales de cada género”. (Álvarez, 2010, pág. 79). “quien escribe involucra en el texto parte de su esencia personal, “un proceso complejo que articula esos aspectos eminentemente personales que son las representaciones, la memoria, la afectividad, lo imaginativo” (Jolibert & Sraïki, 2009, pág. 129).

Así mismo mediante la escritura se desarrollan competencias ciudadanas “la palabra escrita desarrolla el pensamiento crítico porque cuestiona, confronta y enseña a respetar otras formas de pensar”, también la escritura hace posible que se conozca globalmente las formas de participación democrática “en una sociedad democrática, la circulación de la palabra escrita es un medio esencial para ejercer el derecho de las personas a disentir y a expresarse libremente”. (MEN, 2014, pág. 10)

Por otra parte, a propósito del uso del lenguaje y el aprendizaje de la escritura, no hay que olvidar que leer y escribir son dos procesos que se complementan, ya que la lectura ayuda a la formación académica; porque un buen lector analiza, compara y crea sus propios puntos de vista, logra argumentar y aportar; leer ayuda a mejorar la expresión oral y escrita, por tanto es innegable la relación entre aprender a leer y a escribir, “se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo”(Jolibert, 2002, pág. 56)

Teniendo en cuenta lo anterior, en el contexto escolar uno de los objetivos de la Educación Básica Primaria es desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; a su vez, la escuela es el lugar que permite la actividad social del estudiante, los niños y jóvenes se desarrollan como ciudadanos y se apropian de los saberes que la sociedad considera básicos para ello (Camps, 2011). Sin embargo, en lo que se refiere a la escritura, actualmente se presentan una serie de dificultades en relación con la enseñanza y aprendizaje de ésta, tanto en la primaria como en los otros niveles de educación.

En razón a lo expuesto, algunas investigaciones (Avilés, 2013; Zapata, 2013; Martínez, 2014) señalan las deficientes habilidades comunicativas de los estudiantes en el dominio de la escritura para producir textos, la responsabilidad ante este hecho recae en la enseñanza de este proceso.

Según la investigación llevada a cabo por Avilés (2013), la enseñanza de la escritura continua con practicas tradicionales; se imparte un enfoque normativo de la lengua (reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas), la escritura es tenida en cuenta para cumplir con la tarea escolar y entre otras de las conclusiones dadas se evidenció en este estudio, que los conocimientos de los docentes en relación con la producción textual es muy limitada,

Por otra parte, Zapata (2013) introduce en su investigación acerca de la falta de exigencia de los profesores de otras áreas para que los “alumnos” redacten textos coherentes, cohesionados, claros y concisos. En cuanto a los resultados presentados por Martínez (2014) en su investigación menciona acerca de las escasas líneas, poca coherencia y deficiente estructura que hay en los textos producidos por los “alumnos” y de las dificultades que presentan los docentes para la producción de textos dentro de la formación académica en los cursos de licenciatura, diplomados y maestrías ofertados por la Universidad Pedagógica Nacional de México, con

escritos de mala calidad, poca reflexión, sin la creatividad y las características formales de cada texto.

Es por esto que el resultado de esta enseñanza tradicional de la escritura se evidencia en la dificultad que presentan los estudiantes para redactar textos completos auténticos, que sean funcionales en situaciones reales de comunicación. La escuela se ha ocupado de enseñar a “hacer ejercicios de gramática”, “completar frases”, hacer dictados”, “copiar instrucciones”(Jolibert, 2002, pág. 25)de igual manera el poco agrado que manifiestan los estudiantes por escribir. “falta de motivación de los niños por la escritura, incoherencia de sus ideas, sintaxis y conjugación de verbos deficitarias, ortografía fantasiosa, puntuación ausente” (Jolibert, 2002, pág. 21).

Otro de los factores que hace parte de las dificultades en torno a la escritura tiene que ver con la ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas y por otro lado la persistencia de las prácticas tradicionales, enfocadas en actividades rutinarias, memorísticas, repetitivas y sin sentido,(Rodríguez, 2015), tal como lo expresa Cassany (1998) “muchos maestros con años de experiencia a sus espaldas viven aún de lo que aprendieron en las escuelas de magisterio, o siguen al pie de la letra los libros de texto que han utilizado siempre, sin hacer demasiado caso a las novedades ni de los nuevos planteamientos didácticos” (pág. 12).

Así mismo, en Colombia un estudio realizado por el grupo de investigación DiLeMa en el año 2009 sobre el análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez 2007, concluye que los estudiantes: reconocen inicialmente que escriben para un lector, pero con el correr del texto lo olvidan; construyen correctamente oraciones simples, pero tienen problemas con las oraciones compuestas; demuestran una clara intención narrativa, pero no consuman una interlocución genuina; tienen

una historia completa por contar, pero sólo reconocen la posibilidad de hacerlo linealmente; se presenta además, bajo desempeño en el uso de conectores con intención lógica.

De hecho, este grupo de investigación deduce que los docentes han desarrollado tareas aisladas de escritura, han aplicado más a la evaluación de los textos que a la auto-evaluación y co-evaluación de los aprendizajes, han pensado más en la escritura para la escuela que para la vida y han trabajado más la lectura que la escritura los procesos de enseñanza.

Los resultados de otras investigaciones a nivel nacional como las de Arévalo & Carreño (2017) en el proceso de producción de textos de los estudiantes de 4° a 6° de la Institución Educativa Algodonal ubicada en el departamento del Atlántico, detectaron que los estudiantes presentan debilidades en la falta de coherencia, confusión en la estructura de los cuentos, falta de uso de los signos de puntuación y mala ortografía, a consecuencia de estos resultados ratifican la necesidad de aplicar una propuesta didáctica. La investigación desarrollada por Barragán (2013) en la provincia de Guantánamo (Agrupación de 18 municipios del sur del departamento de Santander) con el apoyo de Colciencias y la participación protagónica de un centenar y medio de docentes de educación Básica Primaria, donde se propuso diseñar y validar criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en la educación básica primaria, la cual dió como resultado 13 criterios didácticos donde se evidenció un aporte importante en la transformación de la producción escrita, de igual manera advierte de la resistencia que presentan muchos docentes para acoger este tipo de propuestas.

Por consiguiente, la intervención en las aulas para mejorar las prácticas de escritura, es necesaria y para esto se requiere de programas y proyectos que desarrollen una serie de actividades y ejercicios de forma gradual que trate de resolver las dificultades de los estudiantes,

de este modo las secuencias didácticas son una estrategia pedagógica para la realización de proyectos de escritura, porque “parte de centros de interés de los estudiantes, de situaciones problemáticas, de tareas prácticas, integran las diferentes áreas de conocimiento y sitúa los aprendizajes en un contexto; de este modo se relacionan las partes (ortografía, gramática, léxico, etc) con el todo, texto y contexto”(Alvarez, 2010, pág. 93).

A su vez, (Jolibert, (2002); Álvarez, (2010) y Camps, (2011) comparten planteamientos acerca de la necesidad de transformar las prácticas de la enseñanza de la escritura. Los tres autores coinciden en desarrollar estrategias en el aula que lleven al estudiante a la producción de textos en situaciones reales de comunicación, para lograr que la escritura sea una actividad social, que se practique con muchos usos y en contextos variados. “Que los niños descubran, a lo largo de su escolaridad, que existe un mundo propio de la escritura: un mundo social, cultural, económico, industrial de la escritura; un mundo de la producción (los autores), de la edición, de la difusión, en los cuales el número de ejemplares de libros, revistas o diarios puedan llegar a miles o cientos de miles” (Jolibert, 2002, pág. 31).

Por consiguiente en la Universidad Tecnológica de Pereira han surgido estudios relacionados con el diseño e implementación de secuencias didácticas para mejorar la producción de textos.

Entre los trabajos de investigación referentes a la escritura de textos narrativos que más se acercan a nuestro estudio están los realizados por Estrada & Martinez(2016)que lleva por título “vale la pena que yo hable de mi vida”. Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencia,dichas autoras recomiendan “motivar a los docentes para que implementen secuencias didácticas en la producción de textos, porque la secuencia didáctica centra todas las actividades hacia un mismo objetivo siguiendo un proceso

que lleva al estudiante a asumir la reescritura de manera activa y consciente de su propósito”(pág. 105).Igualmente, la investigación de Cardona & Tejada (2017)titulado “Experiencia en mi vida”: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de registros de experiencia, con estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas técnicas Sumapaz de Melgar y San Pablo de Pueblo Rico, sugiere“hacer uso de secuencias didácticas de enfoque comunicativo en los planteles educativos ya que el abordaje de textos y la posterior producción escritural, permiten ampliar el campo interpretativo de los individuos repercutiendo en el enriquecimiento cultural de una determinada población estudiantil”(pág. 100)

Cabe señalar que en los últimos años ha existido gran preocupación a nivel global por la búsqueda de soluciones para la problemática presentada por los estudiantes en la producción escrita. En tal sentido, organismos como la UNESCO en un estudio realizado en América Latina publicó en el año 2016 un documento titulado “aportes para la enseñanza de la escritura” especialmente orientado hacia los docentes para “ajustar las prácticas pedagógicas en el aula”(Flotts & Manzi, 2016, pág. 5) entre las recomendaciones dadas se destaca la importancia de destinar mayor tiempo a la escritura (entre tres y cuatro horas semanales) estableciendo un trabajo secuenciado por fases o por tareas y de considerar éste dentro de una secuencia didáctica.

Por otro lado, existen las políticas educativas en Colombia desde la promulgación de la “Ley general de educación 115 de 1994”que reglamentan la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas, siendo la Lengua Castellana una área fundamental y obligatoria, así como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998)que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita desde un enfoque semántico-comunicativo.

Teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2004) con los que se espera que los estudiantes de la Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media alcancen una competencia comunicativa en las instituciones educativas del país, sin embargo estas políticas no han sido suficientes para el buen desempeño de los estudiantes en las diferentes pruebas y las acciones en relación con las necesidades que han surgido se siguen dando, el MEN para el mejoramiento de la calidad educativa presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) que establece lo básico que un niño debe saber en lenguaje, marcando una ruta de aprendizaje que permita alcanzar los Estándares Básicos de Competencia propuestos para cada grupo de grados.

Asimismo por medio del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), el Ministerio de Educación Nacional (2013) presentó este documento que invita a los docentes, bibliotecarios escolares, padres de familia y estudiantes de los grados 10 y 11 guiar mediante estrategias didácticas la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes para el uso y apropiación de la Colección Semilla de las Instituciones Educativas. En este sentido, el PNLE busca el mejoramiento de la calidad educativa reconociendo que la lectura y la escritura son indispensables para el desempeño académico y a la vez para incorporar a la sociedad individuos que ejerzan la democracia y puedan aportar con sus ideas al bienestar de la comunidad.

Pese a los múltiples intentos tanto desde el gobierno nacional, como desde las investigaciones que se realizan en el marco de las universidades, los problemas persisten, y los resultados siguen siendo insatisfactorios, estos han sido mostrados a través de los resultados de las diferentes pruebas.

En lo que corresponde a las pruebas que presentan los estudiantes durante su etapa escolar, los resultados evidencian: En la prueba internacional PISA, Colombia ocupó el puesto 62 de 65 naciones en el 2012 y el último lugar en el 2014. De esta forma el sistema educativo se encuentra sujeto a unos controles que exigen mejoras. Del mismo modo, la calidad educativa en las instituciones de Colombia se mide a través de los resultados de las pruebas nacionales SABER que se aplican a los grados 3°, 5°, 9°, y 11°, y miden el desarrollo de competencias en los estudiantes, en las que muy pocos alcanzan los desempeños esperados.

Recientemente en el año 2014 se estableció el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) como herramienta para valorar cada año el proceso educativo de las Instituciones Educativas públicas y poder determinar los planes de mejoramiento. En cuanto al contexto de la presente investigación, los resultados del ISCE 2016 en las I.E. La Milagrosa (3,78), y la I.E. Román María Valencia (3.93), estuvieron por debajo de la media nacional que fue 5,42; las instituciones no son ajenas entonces a tal problemática según los resultados que alcanzan.

Con relación a las pruebas es necesario fortalecer el desarrollo de prácticas educativas encaminadas a formar lectores y escritores competentes para vida en la sociedad que propicien un proceso satisfactorio y determinante en el perfil de la institución, como es sabido los colegios se evalúan a partir de estos resultados y se hace indispensable volver la mirada sobre las prácticas pedagógicas para que estas aporten experiencias significativas y se logren los aprendizajes esperados, no solo en área de Lengua Castellana, sino que esto aporte para que los estudiantes mejoren su aprendizaje. A raíz de esto es importante transformar las prácticas de aula, diseñando e implementando propuestas didácticas innovadoras y motivadoras para los estudiantes, de tal manera que estos desarrollen competencias en cuanto a comprensión y

producción de textos escritos, que les permiten poner en práctica sus conocimientos en todos los ámbitos donde se desenvuelven.

Así mismo, las prácticas tradicionales persisten en ambas instituciones: los textos producidos por los estudiantes son valorados a partir de la caligrafía y ortografía, las mallas curriculares se orientan al desarrollo de contenidos, los apuntes de las clases son transcripciones sin sentido, no se introduce al trabajo dentro de la clase diferentes tipologías textuales. En consecuencia, estas acciones impiden concebir la escritura como proceso, lejos de situaciones comunicativas reales, sin intenciones claras y alejadas por completo de los intereses propios de los estudiantes. Por tanto, se deben desarrollar estrategias de composición y construcción de textos ajustados a una situación comunicativa, que conlleven a escribir para aprender y escribir en su contexto. (Jolibert & Sraïki, 2009).

Por tanto en las Instituciones Educativas La Milagrosa de Viterbo, Caldas y Román María Valencia de Calarcá, Quindío; según los resultados de las pruebas Saber en el 2017 en la competencia comunicativa-escritora los estudiantes a nivel general presentan dificultades en la utilización de planes textuales (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión), en la organización del texto (coherencia y cohesión), en determinar el enunciador, el enunciatario y el propósito del texto, en reconocer el tipo de texto en las situaciones de comunicación y para escribir de acuerdo a un propósito que se plantee.

Por consiguiente se hace pertinente y necesario orientar la producción de textos escritos hacia la narración de “registros de experiencias” (Jolibert, 2002), que permitirá a los estudiantes escribir sobre sus vivencias, de transferir lo que le sucede en la vida real a la composición escrita, de tener temas sobre los cuales puedan escribir, de manifestar lo que les sucede y darlo a

conocer a sus compañeros y compañeras del aula, de enriquecer las experiencias propias con las de los demás, de compartir y generar lazos de amistad y fraternidad. Así como lo describe Lerner (2003):

“Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”. (pág. 26)

De acuerdo con lo anterior y siendo los textos narrativos los preferidos por los niños, este estudio se enfoca en abordar otro tipo de texto narrativo como lo es “el registro de experiencia”, el cual se da a partir de un contexto real y tiene en cuenta las emociones, lo que sucede en el entorno del escritor y su punto de vista. Así que trabajar en un proyecto de escritura de textos puede aportar motivación, creatividad y reflexión a la práctica educativa docente como fortalecimiento de aprendizajes. Este ha sido trabajado a través de unas propuestas teóricas como las de Jolibert (2002).

Desde esta perspectiva, a través del presente trabajo de investigación que surge en el Macroproyecto de línea de didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), se busca dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos “registros de experiencias”, de los estudiantes de grado tercero de la I.E La Milagrosa del municipio de Viterbo, Caldas y grado quinto de la I.E Román María Valencia del municipio de Calarcá, Quindío? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Para resolver las preguntas anteriores, se plantea como objetivo general de la presente investigación: *determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos registros de experiencias, de los estudiantes de grado tercero y quinto de dos instituciones educativas oficiales de Viterbo y Calarcá y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje*. Y como objetivos específicos: a) Evaluar la producción de textos en los estudiantes del grado tercero y quinto, antes de la implementación de la secuencia didáctica; b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos; c) Implementar la secuencia didáctica para la producción de textos narrativos y reflexionar las prácticas de enseñanza del lenguaje; d) Evaluar la producción de textos narrativos de los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica; y e) Contrastar los resultados obtenidos de la evaluación inicial y final de la producción de textos narrativos “registros de experiencias”.

El presente informe de investigación se encuentra estructurado en seis capítulos. El primero es la presentación, donde se condensan la introducción, justificación, planteamiento del problema y los objetivos. El segundo es el marco teórico donde se plantean teorías que sustentan el estudio. El tercer capítulo es el marco metodológico en el cual se expone el diseño y el tipo de investigación se describe la muestra y población, las hipótesis, las variables, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, entre otros. El siguiente capítulo es el análisis de los resultados. En el quinto y sexto capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones a partir del análisis de la información.

2. Marco teórico

En el presente capítulo, se refieren los ejes conceptuales que orientaron la investigación que tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos registros de experiencias, de los estudiantes de grado tercero y quinto de dos instituciones educativas oficiales de Viterbo y Calarcá y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje; aquí en el se presenta el lenguaje como práctica social y cultural, el lenguaje escrito, la producción textual y los modelos de producción, el enfoque comunicativo, el texto narrativo, el registro de experiencias, la secuencia didáctica y finalmente las prácticas pedagógicas reflexivas.

2.1. El lenguaje como práctica social

El uso del lenguaje lleva al ser humano a expresar sus emociones, a persuadir con el argumento, a generar diálogo, a solicitar, a agradecer, a conocer al otro. Por estos motivos enseñar la lengua debe aportar al desarrollo de habilidades y aportar en la construcción de conocimientos para que la persona pueda desenvolverse en la sociedad, el lenguaje ayuda a expresar sentimientos y necesidades, sin éste aún las personas serían “incivilizadas”, porque se desarrollaría el intelecto, no se formaría la cultura, ni la sociedad, no habría ideales. (Parga, 2014).

De acuerdo con lo anterior el ser humano no solo se relaciona con el ambiente, sino a través y mediante la interacción con los demás, es ante todo un ser social y cultural y esto es lo que establece la diferencia entre la persona y otro tipo de ser viviente. Para Vigotsky, (1979) el lenguaje es un mecanismo de pensamiento que permite tener una idea del mundo; el aprendizaje

surge de una experiencia externa que es transformada en una experiencia interna por mediación el lenguaje (García, 2000).

Entonces, las interacciones de la escuela están básicamente mediadas, por el lenguaje.

Perkins, (2003) menciona acerca de la necesidad de construir en las aulas de clase una cultura del pensamiento, que consiste de llenar de sentido las palabras que se refieren a procesos de pensamiento, palabras como: describir, sustentar, comparar, contrastar son usadas en el aula pero su significado no es claro. Llenar de sentido estas palabras mejora los procesos de uso del lenguaje y a la vez desarrolla el pensamiento reflexivo sobre el propio proceso de comprensión y aprendizaje, así mismo la calidad de la comunicación que media la interacción en el aula depende del desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Es por esto que el lenguaje se constituye en un aspecto relevante, en el lenguaje y por el lenguaje se desarrollan dichas competencias comunicativas y discursivas de los estudiantes en la escuela, es así como las prácticas pedagógicas deben promover situaciones de intercambio con diferentes personas y con diferentes intenciones, donde el lenguaje sea el medio que permita la solución de los conflictos, la construcción de los saberes y acuerdos; tanto de la vida escolar como la de su entorno inmediato(Rincón, 2006).

En este sentido, el lenguaje también permite desarrollar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Es así como en el acto de leer, se debe haber adquirido el lenguaje oral o un lenguaje que permita dar a conocer el mensaje. A partir de éste, descubren el mundo y se integran; primero con su medio familiar y luego con la sociedad donde ejecutarán diversas actividades que los ayudarán en su evolución cognitiva. La adquisición y el desarrollo adecuado

del lenguaje en los primeros años de escolaridad son básicos, porque proporcionan las herramientas iniciales para un buen proceso e integración a su contexto social.

De igual manera resaltar la importancia del lenguaje en la educación es primordial porque permite la inclusión de la persona al ámbito familiar, académico laboral y social. Según Vigotsky (1979) el lenguaje es un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño y de manera experimental reconoce que el desarrollo tanto del pensamiento como del lenguaje se da en el niño a partir de los dos años. Vygotsky, también plantea que los niños a medida que aprenden el lenguaje social lo internalizan; es decir que los niños aprenden el lenguaje en primera instancia, como práctica social para luego convertirlo en una herramienta personal que posteriormente se integra en las esferas sociales y culturales a las que pertenece. De este modo, la tarea ahora no solo implica enseñar la lengua; sino lograr que el uso individual de ésta sea funcional y contextual para los estudiantes y a la vez les permita desenvolverse en su entorno social.

En síntesis el lenguaje hace parte primordial del proceso evolutivo del ser humano, enriqueciendo así estructuras de la enseñanza y el aprendizaje que van unidas con características particulares al lenguaje escrito, tal como se aborda a continuación.

2.2. Lenguaje escrito

El lenguaje escrito ha sido concebido como un sistema de símbolos que representan el lenguaje hablado, para Vigotsky (1979) consiste “en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el

lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos” (pág. 74)

De igual manera Teberosky (1990) expresa que el lenguaje escrito no se debe reducir a su manifestación gráfica, debe estar determinado por el uso de situaciones o circunstancias.

Sin embargo la escritura no es solo la codificación de significados a través de reglas lingüísticas, es un proceso en donde a través de su uso se comparten saberes, competencias, intereses determinados por el contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir. (MEN, 1998) a su vez el lenguaje escrito es un “fenómeno complejo” porque abarca “aspectos antropológicos, sociales, cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos”(Álvarez, 2010, pág. 20), es así como la escritura desempeña un papel decisivo en la vida social de las personas, “en las sociedades burocráticas modernas, tanto en el ámbito judicial y de gobierno, como en el avance de la ciencia, en la producción literaria, o en el uso de la tecnología de la información” (Álvarez, 2010, pág. 26).

En este sentido “el lenguaje escrito se realiza mediante acciones de: redactar, escribimos para informar sobre algún tema, o para influir sobre las personas con el objeto de lograr la aceptación de nuestra opinión o punto de vista; para componer, expresar pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, deseos”(Rojas, 1985, p. 258); en el contexto escolar “la escritura como lenguaje necesita ser enseñada desde la construcción del significado para los niños, despertando en ellos una inquietud esencial por su uso y conocimiento”(Sánchez, 2010, pág. 9).

La escuela cumple una función vital: “hacer entrar a los niños en la cultura de lo escrito” (Lerner, 2003, pág. 25) se trata de lograr que los estudiantes a través de los textos descubran, exploren y experimenten, desde la diversidad de las funciones de los textos; aquellos que dan

información o cuentan historias, de los lugares donde los pueden encontrar; ya sea en la escuela, casa, biblioteca, de las formas físicas en que se presentan los textos y de los tipos de escritos; como son las cartas, afiches, recetas, artículos, entre otros. “Que los niños construyan para sí mismos una representación positiva de su propia interacción (lectura o producción) con lo escrito” (Jolibert, 2009, pág. 57).

En conclusión el lenguaje escrito representa una forma de expresión a través de su contenido, permitiendo fortalecerlo con los aprendizajes adquiridos, los cuales ayudan a definirlo y darle la voz del escritor; esto se relaciona con los modelos de producción textual que a continuación se abordan.

2.3. Modelos de producción textual

Durante la enseñanza de la escritura se deben conocer los distintos modelos de producción textual que existen, pues estos muestran diferentes formas de concebir el proceso de la escritura, a través de conceptos que dan para que esta tenga coherencia y cohesión y sea entendida por el lector.

Sin embargo su fundamentación ha cambiado de acuerdo con el modelo que se implemente, como se mencionan a continuación:

Históricamente ha habido modelos que determinan la enseñanza y concepción de la escritura, en un primer modelo la escritura se consideraba como un producto. En modelos como esto se reconoce el texto con aspectos formales, es decir, solamente se tiene en cuenta lo lingüístico, las reglas gramaticales y ortográficas. En un segundo momento se concibe la escritura como composición, este modelo se denomina por etapas donde hay un tiempo lineal sin procesos

mentales. Un tercer momento llega cuando se reconocen los modelos contextuales o ecológicos donde se toma la escritura como un proceso comunicativo con significado en el contexto donde influye la individualidad del escritor. Un cuarto momento se presenta con los modelos didácticos donde la escritura toma una dimensión más hacia lo cultural, en situaciones concretas y en contexto reales de comunicación, en el cual le permite al escritor un crecimiento igual en su parte intelectual y humana. Y un último momento se da con los modelos por procesos, el cual precisa la escritura como la transformación de un proceso cognitivo y operaciones mentales más complejas a la hora de concebir la escritura.

Dentro de estos modelos tenemos diferentes exponentes como son: (Hayes y Flower, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayand y Chandin, 1999; Camps, 2011; y Jolibert, 2009).

El modelo de Hayes & Flower (1980) señala la generación de ideas y la organización de estas para luego traducirlas al texto. Más que considerar los propósitos, las estrategias, planes y objetivos, se tienen en cuenta los recursos discursivos, es decir, la retórica del lenguaje escrito, incluyendo todo el entorno de la tarea escritural, debido a que la composición del texto constituye además elementos de la situación comunicativa.

Hayes (1996) organiza la estructura escrita, con aspectos del proceso cognitivo como: la memoria de trabajo, las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y reflexión. La concepción de la escritura se hace conociendo el contexto del estudiante y los medios para escribir.

De igual forma expone dos componentes necesarios uno de ellos es el entorno físico y social y el otro el individuo desde lo cognitivo, lo emocional y la memoria; en este proceso se llevan a

cabo interacciones de planeación y toma de decisiones como la reflexión desde la misma memoria del individuo.

En el modelo de Hyland & Chandin (1999) la escritura se ocupa del proceso del texto y la práctica social; los usos y los significados de acuerdo al contexto, además argumentan una comunicación modelada por la lingüística a través de la cognición y de la sociedad.

En este modelo se centra la escritura como texto, como proceso y como práctica social, con el propósito de ver los factores que se involucran en el aula a través de ella. Teniendo en cuenta que la escritura es más que producto y se debe contextualizar la forma como se produce, la escritura debe indagar en el uso y la significación de los procesos de producción.

Por su parte, en el modelo de Bereiter & Scardamalia (1987) se ve la escritura como producto de los procesos mentales, el cual sigue una línea de escritura que se basa en una frase sobre el tema a tratar la cual va relacionada con el contenido y con la finalización del mismo.

De igual manera en el modelo de producción textual de Camps (2003), se exponen cuatro aspectos inherentes a la escritura que reúnen entre sí la práctica, la estética, la curiosidad intelectual y el aprendizaje específico, para el desarrollo de habilidades. Es decir, el aprendizaje por proyectos permite descubrir la utilidad de la escritura como medio de comunicación entre los grupos de trabajo, en el desarrollo de la tarea a nivel global, la escritura es un elemento necesario en la expresión de ideas, en el desarrollo de relaciones durante el proceso de enseñanza.

Siguiendo con el contexto social de los escritores, su realidad es el punto de partida para escribir, por tanto el primer acercamiento de un escritor es con la cultura, el medio y la realidad,

el lenguaje tiene un lugar importante en el crecimiento intelectual y la realidad concreta, enfatizando en el ámbito y las habilidades propias a un aprendizaje significativo.

En este proyecto se asume la propuesta de Jolibert (2002) desde los siete niveles de competencia lingüística en los que se puede ver la forma de concebir y llevar a cabo las actividades, evaluar los logros de los niños y elaborar en ellos criterios de autoevaluación, así como detectar en el texto claves inherentes a él, tales como: huellas, marcas, manifestaciones e información con la que fue construido el texto.

Para cualquier tipo de texto se puede buscar signos lingüísticos como son los símbolos, los iconos y el índice en el contexto de la situación y el contexto textual, los principales parámetros de la situación en la identificación del tipo de texto y la justificación, por esto se da una superestructura del texto que tiene una lógica funcional, cronológica y narrativa, como lo cita la autora.

En el proceso de explicar el texto, la superestructura recupera la información y presenta de forma ordenada su progreso, articulado con un esquema que se enmarca en el establecimiento de elementos prioritarios y reconoce la norma gramatical, haciendo énfasis en la coherencia del texto, y en el propósito que este quiere alcanzar a nivel comunicativo, reconociendo la intervención de la escritura como una actividad dentro del trabajo que se desarrolla en el aula y donde los estudiantes pueden mejorar su proceso escritural.

Desde la propuesta de Jolibert (2002) se puede concebir la escritura como un proceso real de comunicación, donde tanto autor como destinatario construyen un nivel de comunicación, siguiendo parámetros de interacción entre ellos. De igual forma este proyecto se orientó hacia la

producción textual de “registros de experiencias” la cual se ocupa especialmente del yo y el hablar de sí mismo y los hechos de su propia vida, permite escribir sobre acontecimientos que han ocurrido en el pasado o en el presente, donde influyen los sentimientos y emociones y busca construir una imagen o idea susceptible al lector dando a conocer vivencias, sentimientos, pensamientos y actitudes que asume el autor ante ciertas situaciones que se presentan en su contexto.

En resumen para producir textos se debe tener en cuenta un enfoque de aprendizaje que le permita tanto al estudiante como al docente construir e interactuar con el texto abordándolo desde un enfoque comunicativo como se referencia a continuación.

2.4. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje, a través de la historia se ha llevado a cabo desde enfoques gramaticales y lingüísticos, donde se aprende el uso de la lengua con propósito. Para demostrar esta situación se deben producir estructuras especialmente implícitas como la creatividad y la comprensión de factores culturales y sociales del individuo.

Hymes(1972) señala la competencia comunicativa como un proceso contextual, donde no solo se desarrolla el manejo de reglas gramaticales, sino que se determina cuándo sí y cuándo no hablar, de igual forma sobre qué, con quién, dónde, en qué forma, es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos del habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.

En cuanto a sus características el enfoque comunicativo se hace énfasis en la interacción, en la situación y el proceso del aprendizaje, a través de experiencias personales que hacen parte del

desarrollo de habilidades dentro del aula, e interrelaciona el aprendizaje con el contexto donde actúa.

En este contexto las implicaciones didácticas en el aula de clase pueden ser el trabajo en grupo o en parejas, donde se hace necesaria la cooperación, la organización y la actitud positiva, lo que le permitirá adquirir fluidez y confianza en las prácticas enfocadas a mejorar el uso de la lengua, tanto en el habla como en la escritura, es decir, todo contexto comunicativo tiene de manera implícita y explícita unas propuestas metodológicas, que se refieren a elementos fundamentales que cualquier método debe abordar y que en esencia los hace diferentes, en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y a la teoría del lenguaje.

Así en el proceso de comunicación influyen elementos tales como, el tipo de información que se transmite, el propósito del mensaje y la selección de la información, es decir, lo que se toma como instrumento principal para facilitar el aprendizaje.

De igual forma Hymes(1972) propone un nuevo marco para el estudio del lenguaje: “la etnografía de la comunicación”, como un punto de partida en el eje de la cultura y la sociedad, en este sentido considera la funcionabilidad de la lengua como una adecuación a la comunicación, motivada por la diversidad y fundada en el conocimiento social, con elementos configurados en la competencia y habilidad del hablante.

De este modo se usa la lengua en diferentes contextos comunicativos para alcanzar un propósito: diálogo, información u opinión. La didáctica del lenguaje se puede insertar en un contexto según la disciplina y existir dentro del funcionamiento que traspase lo lingüístico y la comprensión. El enfoque comunicativo funcional se centra en el estudio de la lengua, a través de

un código de comunicación que tiene como énfasis el texto, este enfoque se basa en la lingüística textual y la pragmática (Cassany, 2009).

Teniendo en cuenta la competencia comunicativa, se presentan los siguientes componentes que hacen parte de ella, como son el gramatical, lingüístico y la adaptación del mensaje a una situación determinada en un concepto de aceptabilidad y de actuación. La competencia comunicativa tiene como finalidad que los estudiantes utilicen la lengua con un propósito, con interlocutores concretos, un proceso en donde se adquiere un significado que permite definir el tipo de conocimiento e interactúa en un medio para alcanzar un fin. Las competencias comunicativas son: la lingüística, que implica el conocimiento y la utilización del léxico con destreza; la sociolingüística, que tiene en cuenta las condiciones socioculturales del individuo y la pragmática, referida al uso funcional de los recursos lingüísticos, dominio y apropiación del idioma.

Puesto que la relación entre lenguaje y aprendizaje no es nueva en la educación, distintos teóricos entre los que se destacan (Dewey, (2007); Piaget, (1976) y Vigotsky, (1979) se han ocupado de esta temática. Pero a pesar de ello, no siempre los ámbitos escolares han prestado atención suficiente ni han otorgado importancia al lenguaje como vehículo para la adquisición del conocimiento, aun cuando cualquier tipo de actividad encaminada al aprendizaje requiere el empleo del lenguaje, ya sea oral o escrito.

Por tanto el hombre siendo un ser social necesita de la comunicación tanto oral como escrita en la cual se debe compartir las mismas formas simbólicas y lingüísticas, con el fin de llegar a una comprensión común. La comunicación es la transferencia de representaciones significativas de una persona a otra.

De igual modo la comunicación permite fortalecer las competencias ciudadanas en los seres humanos, siendo estas un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, y emocionales, que cuando se articulan entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática(MEN, 1998),para desarrollar estas habilidades comunicativas en todos los ámbitos en donde interactúa, el ser humano debe participar en la construcción de la convivencia, la participación y el respeto por sí mismo, por sus semejantes y por el mundo que lo rodea.

A través de los lineamientos curriculares del MEN se describe la función central del lenguaje la cual está basada en la significación, además de la comunicación que implica la perspectiva socio-cultural y no lingüística. La significación tiene que ver con las diferentes formas a través de las cuales se establecen interacciones con otras personas y la forma como se vincula a la cultura, la lengua más que un sistema de signos y reglas es un patrimonio cultural.

Para la construcción o adquisición del sistema de significación es necesario la lectura, escritura, oralidad e imagen; siendo esta la forma como se acercan los niños al lenguaje escrito. Es importante tomar el código alfabético funcional como punto de llegada y no de partida, donde reconoce y comprende el proceso natural de la construcción de la lengua escrita.

De igual forma el nivel de uso de estos sistemas son los contextos comunicativos donde se desarrollan prácticas de lectura y escritura que ayudan a mejorar competencias sintácticas y semánticas al producir diferentes tipos de texto con finalidades definidas.

A través de los diferentes usos sociales del lenguaje y los diferentes contextos suponen la existencia de diferentes tipos de textos, a través de la estructura de situaciones significativas que

hacen parte del núcleo temático, a lo largo del texto con el que establece vínculos, relaciones y jerarquías para construir una unidad de mayor significación, donde se expresa la intencionalidad del lenguaje a través de la producción escrita.

Además el discurso dado debe ser claro y contener aspectos de comunicación definidos, para que el interlocutor lo interprete y los asuma, la producción de textos supone una interacción donde se reconoce la existencia y la construcción de significados para una competencia textual donde se implica el aprendizaje y la utilización de distintos procesos centrados en la composición escrita.

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del MEN el enfoque semántico atiende a la construcción de significado y el comunicativo toma el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo; llevando esto a una unidad de análisis de actos de habla reales donde se resaltan aspectos sociales, éticos y culturales, que hacen de la comunicación un proceso necesario entre el hablante, el contexto y el receptor.

El enfoque semántico determina la interacción entre el sujeto que persigue y selecciona el significado del lenguaje, a través de los recursos que tiene al alcance y un léxico apropiado al contexto social, cultural e ideológico desde el cual se dirige a su interlocutor.

De acuerdo con lo anterior el enfoque comunicativo permite potenciar la habilidad del estudiante para comunicarse óptimamente y estructurar un texto desde la narración como se relaciona a continuación.

2.5. El textonarrativo

Según Van Dijk (1980) el texto narrativo tiene como referente un suceso o una acción que cumpla como criterio motivar el interés del lector, es decir, es un relato de sucesos de distintos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un sitio a lo largo de un tiempo, teniendo en cuenta que cada autor tiene una manera propia en su historia.

Por tanto, los textos narrativos deben observar dos características fundamentales: la verosimilitud relacionada con los hechos verdaderos y encaminados a mantener el interés y la curiosidad del lector (Van Dijk, 1980).

Todorov (1982) plantea que la narración está compuesta por un aspecto verbal (registro y puntos de vista) y uno sintagmático que se refiere a las proposiciones con las que se organiza el discurso y a las secuencias que se dan dentro del mismo.

Para comprender el género narrativo es necesario definirlo como: el conjunto de acontecimientos de un relato bien sea oral o escrito y la narración como el acto real o ficticio que propone este discurso, es decir el hecho que se va a contar. (Genette, 1993)

De igual forma las superestructuras son principios que organizan el discurso que define de manera jerárquica la “sintaxis global” del texto. Las superestructuras narrativas son convencionales a nivel del conjunto del contexto y designa el significado de un nuevo lenguaje, puesto que se trata de valorizar la enseñanza (Van Dijk, 1980).

De igual forma la narración posibilita crear diversos ambientes donde se presente el entorno y de a conocer situaciones comunicativas de manera oral y escrita. La narración ha permitido conocer a través de la historia el paso del tiempo y el cambio cultural.

Desde los textos narrativos se pueden encontrar diferentes elementos que los componen y a la vez los diferencian, entre los diversos tipos de textos se tienen; los cuentos, las fabulas, los mitos, las leyendas, comic, las anécdotas, los registros de experiencias y otros más estructurados como las novelas.

Según Van Dijk (1983) los textos narrativos generan un interés a través de las secuencias de acciones que manejan, así como las categorías que conforman el núcleo de la narración.

Por otra parte Cortes & Bautista (1998) exponen que la escritura de textos narrativos genera comunicación, pues con ellos se posibilita la comprensión de experiencias y el dar a conocer su entorno social.

Así mismo el texto narrativo “registros de experiencias” presenta una estructura ternaria donde exista una **situación inicial**, que es la parte del texto que le permite al lector introducirse en él y evaluar el nivel de presentación y contextualización del mismo, luego debe haber un **conflicto** que es la parte del texto que incluye una situación detallada de la experiencia narrada y por último el **cierre** donde concluye la narración de la experiencia descrita (Jolibert, 2002).

- De igual manera se puede distinguir una estructura externa y una interna:
- Externa: divide el contenido en capítulos, cantos, partes, tratados, secuencias, etc.
- Interna: son los elementos que hacen parte de la narración:

- Narrador: Puede ser un personaje dentro de la historia, se relata en primera o segunda persona y omnisciente narra en tercera persona.
- Espacio: es de suma importancia en la narración. En su descripción, se puede encontrar mucho de lo que el autor nos está tratando de comunicar en la generalidad del texto.
- Tiempo: existe un tiempo histórico (o externo) que es la época en la que se desarrolla la historia, y un tiempo interno que es la duración de los sucesos del relato. El tiempo interno puede seguir un orden lineal, o puede haber idas y vueltas en un tiempo, jugando con el pasado, el presente y el futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior la enseñanza del texto narrativo debe privilegiar la comprensión y la producción a través de propuestas que den como resultado la identificación de cada uno de sus elementos (Van Dijk, 1980).

En resumen el texto narrativo permite estructurar ideas reales o imaginarias a partir de la intención comunicativa del autor, de igual forma el texto narrativo permite trabajar a través de diferentes tipos de texto, como se presenta a continuación con el registro de experiencia.

2.6. Registros de experiencias

El registro de experiencias se ocupa especialmente del yo, del hablar de sí mismo, de hechos de su propia vida. Jolibert, (2002) enuncia que para escribir sobre experiencias se necesita de emociones verdaderas que motiven las funciones tanto expresiva como narrativa.

De igual manera, el registro de experiencias permite escribir sobre si mismo, sobre acontecimientos que han ocurrido en el pasado o en el presente, donde influyen los sentimientos y emociones que busca construir una imagen o idea susceptible al lector.

¿Qué elementos pueden facilitar la escritura de una narración en primera persona?

Jolibert (2002) expone los siguientes:

- Aprender a expresarse sobre sí mismo y a valorizarse en la vida general de la clase.
- Confrontar sus vivencias, percepciones, impresiones y sus recuerdos con los de otros.
 - ✓ Utilizar instrumentos, para poner en palabras o transformar en textos estas narraciones de tipo particular como:
 - ✓ Enunciación que modula la experiencia y el pensamiento del yo que escribe.
 - ✓ Coherencia de la narración, lógica, dinámica y puntos de vista.
 - ✓ Punto de referencia para situar la narración
 - ✓ Ubicación de diálogos con respecto a la narración.
 - ✓ La descripción del lugar de la narración
 - ✓ Iniciativa y motivación

“De hecho, el registro de experiencias escrito, toma en cuenta la dinámica de la novela corta, conserva la mayoría de las veces la organización de los hechos del informe, valoriza la implicación de sí mismo, puede tomar formas cercanas del poema” (Jolibert, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, la narración de experiencias se da desde los eventos más irrelevantes de la vida hasta los más significativos que han marcado un hito y que construyen ambientes favorables para el reconocimiento de realidades propias de la existencia y su trasegar, para ello “construir una narración basada en las vivencias referencia el autoconocimiento y la aceptación del yo”.(Jolibert, 2002, pág. 175)

Así mismo se deben tener en cuenta los medios de difusión del registro de experiencias según Jolibert (2002), los cuales son una exposición que destaca elementos importantes del texto, por

ejemplo: un álbum de recuerdos de la memoria colectiva para aquellos que no participan en la historia, un diario de clase como testimonio amplio o corto de los sucesos de la vida escolar, un diario de vida o diario personal, ya sea de experiencias en común o de una experiencia personal.

Igualmente se pueden escribir registros de experiencias a partir de hechos vividos en común como son los hechos vividos en clase, que implica a todos los compañeros, sus experiencias y acontecimientos grupales. Puede ser:

- Intercambio oral: son las experiencias que se cuentan, exponiendo los sentimientos y emociones, a través de una realidad vivida.
- Escritura de textos: escribir la experiencia del “yo” sin orden secuencial, teniendo en cuenta el suceso y el momento elegido, a través del intercambio oral.
- Reescritura: son aquellas correcciones que pueden o no ser tenidas en cuenta por el escritor, es necesario reconocer el fundamento de la observación para ser tomada en cuenta. Para escribir es necesario un objetivo, texto con sentido o importancia para el lector.
- También existen los registros de experiencias personales, en esta parte del texto la autora refiere la escritura personal de las experiencias propias de cada uno, sobre todo acontecimientos importantes o que han marcado de algún modo la vida del escritor. Lo primero es el intercambio oral con otras personas, luego viene el proceso de la redacción teniendo en cuenta a ortografía y la coherencia de las ideas.

Para incluir registros de experiencias dentro del trabajo de clase es necesario utilizar una secuencia didáctica como estrategia metodológica, cuya explicación se aborda a continuación.

2.7. Secuenciadidáctica

La secuencia didáctica expresada por Camps (2003) como: Una unidad de enseñanza de la composición oral y escrita que se define por las siguientes características:

Formulación de un proyecto de trabajo cuyo objetivo es la producción de un texto por un periodo determinado, el texto hace parte de un discurso con sentido donde el texto y el contexto no se pueden separar. Se proponen unos criterios de evaluación en donde el estudiante fundamenta sus conceptos a través de saberes previos y los orienta hacia nuevos aprendizajes y el esquema general de desarrollo de la secuencia didáctica tiene tres fases: preparación, producción y evolución.

La fase de preparación: esta fase contempla la planificación, por lo que se enuncia el proyecto y se explican los nuevos conocimientos que se van a adquirir, fundamentados principalmente en los conocimientos necesarios para el desarrollo del trabajo: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, entre otros. Se pueden aplicar lecturas, ejercicios, consultas de información, etc. Con el fin de brindar estrategias de planificación que más adelante los estudiantes realizan por sí solos.

La fase de producción: en esta fase los estudiantes producen textos de acuerdo con la especificación dada, de manera individual o grupal, extensas o cortas según la necesidad y de acuerdo con el material elaborado previamente. La interacción oral de los compañeros y sobre todo con el docente es el instrumento principal para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita (Camps, 2003). Además para aprender sobre las características formales del texto que hay que escribir y sus condiciones de uso.

La fase de evaluación: en esta fase se revisa el cumplimiento de los objetivos propuestos, que son las pautas que encaminan la producción por ello es una evaluación formativa. Es el cumplimiento de la secuencia lo oral y lo escrito deben ir muy relacionados, además el acompañamiento del docente y el trabajo en grupo son fundamentales para la elaboración de textos. Se toma la evaluación como proceso interactivo que permite la reflexión meta-cognitiva sobre los procedimientos y aprendizajes adquiridos.

Por tanto Camps (2003) propone la noción de secuencia didáctica en el campo del lenguaje, entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Una secuencia didáctica se trabaja a partir de unidades sobre procesos y saberes muy puntuales. Por ejemplo: una secuencia didáctica sobre el registro de experiencias.

De acuerdo con lo anterior una secuencia didáctica es la organización de saberes, para llegar a un conocimiento concreto a través del desarrollo de actividades específicas sobre el tema que se quiere tratar, esto permite el alcanzar logros.

Las condiciones generales de la secuencia didáctica son: El propósito del proceso, saberes previos y saberes a alcanzar; especificar la teoría con respecto al lenguaje y a la enseñanza, que soportan el trabajo didáctico y seguimiento y evaluación en el desarrollo de la secuencia.

Para concluir y después de haber expuestos diferentes elementos que permiten llevar a la clase estrategias innovadoras e inclusivas, se tiene que reflexionar sobre esta acción en la labor del docente, como se expone a continuación en las prácticas reflexivas.

2.8. Prácticas reflexivas

La práctica docente no solo esta mediada por la labor que se desarrolla dentro del aula de clase, sino también por todas las actividades que se realizan previa a ella, es por esto que los docentes reflexionan sobre su quehacer pedagógico, siendo la reflexión un momento ideal para incursionar en nuevos aspectos pedagógicos que busquen transformar el proceso formativo de los estudiantes.

Schön (1992) da a conocer que para tener nuevas bases reflexivas, es necesario partir del conocimiento basado en la acción donde se resuelven y median situaciones que permitan mejorar en la construcción de una cultura de pensamiento reflexivo a través de la indagación y la relación de formación, generando cambios positivos en la didáctica aplicada.

Las prácticas reflexivas están basadas en las experiencias del docente en su contexto, resaltando la formación del ser humano y no del saber teorico, teniendo en cuenta la experiencia personal y profesional donde también el docente experimenta la autoformación y la autocritica, con esto el docente convierte la reflexión en una práctica y la práctica es un hábito constante de su quehacer formativo.

Es necesario que los docentes reflexionen sobre la situación que viven diariamente en sus salones de clase y que además asuman posturas de cambio siendo estas importantes para encontrar nuevos elementos que le permitan mejorar su perspectiva a nivel educativo.

De igual manera, un docente reflexivo es un ser humano capaz de formar a otro ser humano permitiendo en este el desarrollo de criterios propios al asumir diferentes posturas, que sea capaz

de tomar decisiones de forma asertiva, se exprese con libertad, crea en sus propios argumentos y maneje situaciones propias de su entorno de manera positiva.

Así mismo el docente debe “reflexionar sobre la acción consistente en preguntarse lo que va a hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, que orientaciones y que preocupaciones hay que tomar” (Schön, 1992).

Teniendo en cuenta lo anterior el docente a la hora de reflexionar debe tener en cuenta unos momentos previos antes de la acción pedagógica que le permitan avanzar de manera lógica dentro de la formación integral de los estudiantes. La reflexión es la autopercepción del ser humano es poner en contexto toda su labor, revisarla y ser capaz de transformarla para su beneficio y el de sus educandos.

Perrenoud (2007) da tres pistas para la reflexión de la práctica 1.- Desarrollar la capacidad de reflexionar en plena acción. 2.- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción y el recorrido previo y posterior a la tarea o interacción. 3.- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de acción individual y colectiva.

La importancia de estas tres pistas complementarias radica en la posibilidad que el docente tiene de observar antes, durante y después el desarrollo de su práctica y la posibilidad de plantearse nuevas estrategias, ponerla en práctica y mejorarlas de forma continúa.

Con un docente reflexivo dentro del salón de clase se asume una relación analítica en la acción Perrenoud(2007) que enfatiza una práctica más cerca del contexto de los estudiantes y más independiente de los postulados y hechos tradicionales.

A través de la reflexión y del accionar del docente se puede evidenciar un hecho de cambio, pues este docente seguirá siendo reflexivo en su accionar solo un docente reflexivo puede formar estudiantes reflexivos(Perrenoud, 2007) y a la vez tendrá en si la reflexión como método para un aprendizaje más significativo.

3. Marco metodológico

En el este capítulo se presenta el marco metodológico del proyecto, para lo cual se explicita el tipo de investigación, diseño, población, muestra, operacionalización de las variables y técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento que siguió para alcanzar los objetivos propuestos.

3.1. Tipo de investigación

La presente es una investigación cuantitativa, cuya pretencion es determinar la fuerza de correlación entre variables y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede (Bisquerra, 2010). En ella la información obtenida se puede cuantificar y es susceptible de medir el impacto que esta produce en el grado tercero de la institución educativa La Milagrosa de Viterbo, Caldas y el grado quinto de la institución educativa Román María Valencia de Calarcá, Quindío, a través de un diagnóstico inicial Pre-Test y otro final Post-Test que permiten correlacionar los datos y la contrastación de la investigación para saber si se logró el objetivo propuesto.

Esta investigación se complementa además con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de lenguaje de las maestras investigadoras, con el propósito de comprender las transformaciones que se generan en su quehacer pedagógico.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cuasi-experimental, puesto que la muestra ya estaba constituida. Además es intragrupo, porque se comparan los resultados obtenidos del análisis

cuantitativo a través de la estadística descriptiva del Pre-Test (antes de la implementación de la secuencia didáctica) y del Pos-Test (después de la implementación de la secuencia didáctica) del mismo grupo de estudio. El análisis de los grupos se hace de manera independiente, pero se contrastan los resultados obtenidos, lo cual permite validar la hipótesis.

3.3. Hipótesis

Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la producción escrita de registros de experiencias en estudiantes de grado tercero la Institución Educativa La Milagrosa del municipio de Viterbo, Caldas y grado quinto de la Institución Educativa Román María Valencia del municipio de Calarcá, Quindío.

Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la producción escrita de registros de experiencias en estudiantes de grado tercero la Institución Educativa La Milagrosa del municipio de Viterbo, Caldas y grado quinto de la Institución Educativa Román María Valencia del municipio de Calarcá, Quindío.

3.4. Población

Estudiantes de los grados tercero y quinto de primaria de las instituciones educativas oficiales de la zona urbana de los municipios de Viterbo (Caldas) y Calarcá (Quindío), con características similares a las de los estudiantes de la muestra.

Muestra

La muestra corresponde a 17 estudiantes del grado tercero de básica primaria de la I.E. la Milagrosa de Viterbo – Caldas (Grupo 1) y 32 estudiantes del grado quinto de básica primaria de la I.E. Román María Valencia de Calarcá – Quindío (Grupo 2), que se describen a continuación:

Cuadro 1 Análisis descriptivo de muestra

Grupo 1	Grupo 2
Número de estudiantes: 17	Número de estudiantes: 32
8 niños y 9 niñas	18 niños y 14 niñas
Edades: entre los 8 y 14 años	Edades: entre los 9 y 12 años
Características: es un grupo heterogéneo que se refleja por la diferencia de edades y comportamientos entre ellos. La mayoría de los estudiantes se muestran colaboradores, expresivos, afectuosos y bulliciosos, algunos reflejan timidez y egocentrismo. Académicamente es un grupo que responde con las actividades que se proponen en las clases, sin embargo el grupo en general manifiesta desatención y falta de concentración.	Características: en general es un grupo homogéneo con niños alegres, participativos, amigables y en general de buen desempeño académico, además el grupo ha estado junto desde preescolar y los niños que entran nuevos son acogidos con gran cariño y entusiasmo. Solo hay un estudiante con hidrocefalea leve que pertenece al aula de apoyo, pero su rendimiento académico es bueno y progresivo.

Estrato: el estrato socioeconómico de los estudiantes se encuentra entre 1 y 2 bajo	Estrato: el estrato socioeconómico de los estudiantes se encuentra entre 1 bajo bajo y 2 bajo.
Contexto: La mayoría de los estudiantes viven en la zona urbana cerca de la escuela en los barrios aledaños a la institución, con problemas sociales tales como consumo de alucinógenos y desempleo. Además algunas familias están conformadas por padre y madre, pero otros estudiantes viven con sus abuelos y tíos que cuidan de ellos.	Contexto: los estudiantes viven en barrios aledaños a la institución educativa, donde se presentan problemas sociales tales como pandillismo, consumo de alucinógenos, barras bravas y desempleo, además las familias están conformadas en su gran mayoría por padre y madre, pero algunos niños viven con sus abuelos, tíos u otros familiares que cuidan de ellos.

Teniendo en cuenta las categorías, se hace necesario exponer que en el siguiente apartado se toman los elementos para analizar los componentes cualitativos de la práctica docente.

Unidad de análisis y trabajo

Unidad de análisis: las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Unidad de trabajo: Las docentes investigadoras.

Docente 1

Marcela Correa Valbuena, docente normalista y licenciada en lenguas modernas con 26 años de experiencia de los cuales seis corresponden al sector oficial. Al realizar esta investigación le

permitió darse cuenta que durante estos años en que se ha desempeñado en la labor, ha estado incurriendo en acciones donde se ha preocupado más por impartir contenido que aprendizaje significativo y reflexivo en los estudiantes. Ahora esta en un proceso de cambio y transformación de este quehacer pedagógico porque los resultados obtenidos de este estudio y la satisfacción al realizar esta investigación, la llevó a un proceso de conocimiento y de enriquecimiento de fundamentos teóricos; de buscar innovar mediante estrategias que motiven y ayuden a los estudiantes a ser más participativos, cooperativos, creativos y autónomos de su propio aprendizaje.

Docente 2

Paola Andrea Castañeda Daza, soy Licenciada en Tecnología Educativa, con 13 años de experiencia como docente. Antes de la realización de esta maestría las prácticas educativas eran poco dinámicas y convencionales. Después de la realización de la maestría las clases no son iguales, trata innovar y dinamizar nuevos elementos pedagógicos que les permitan a los estudiantes un aprendizaje más significativo, constantemente se autocuestiona y reflexiona sobre cómo debe evolucionar su práctica y la importancia de la misma dentro del ámbito educativo.

Ser docente significa dar un paso más allá hacia la historia, entrar en el pensamiento de cada uno de los estudiantes y llenarlo de muchas preguntas, para que ellos traten de resolverlas y a la vez vayan por el mundo llenando mentes de muchas preguntas, lo importante de la enseñanza no es la enseñanza sino al que se le enseña y del que se aprende una enseñanza.

Ser docente es una labor que se lleva a cabo con entusiasmo, compromiso, aceptación, transformación y sobre todo con seguridad ante cada paso.

3.5. Variables

Variable independiente: secuencia didáctica

Cuadro 2 Variable independiente

VARIABLE INDEPENDIENTE

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición oral y escrita que plantea unos objetivos de enseñanza-aprendizaje que deben ser explícitos para los estudiantes. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación y la articulación del trabajo a través del desarrollo de actividades específicas.

Una secuencia didáctica debe permitir la identificación de propósitos, inicio, desarrollo y cierre de los procesos y resultados alcanzados. (Camps, 2003).

El esquema general de desarrollo de la secuencia didáctica tiene tres fases:

Fase de preparación	Fase de producción	Fase de evaluación
En esta fase se construyen los acuerdos, se establecen los objetivos, la tarea integradora, se hace la sensibilización sobre lo que se va a hacer:	Se hace la ejecución sobre las actividades propuestas para la producción del texto narrativo, con la consecución de:	Parte del proceso de enseñanza y aprendizaje como actividad:
Presentación	Leer para escribir	Continua
Conceptos previos	Planear, escribir, revisar y	Formativa
Motivación	reescribir	Autoevaluación
Contrato didáctico	Publicar	Heteroevaluación
		Coevaluación

Variable dependiente: producción de textos narrativos “registros de experiencias”

Cuadro3 Variable dependiente

Escribir es producir textos con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de utilización. Es un proceso dinámico de construcción cognitiva, en donde quien escribe debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, entre otras) (Jolibert & Sraïki, 2009).

En cuanto los registros de experiencias, producir un texto como este implica asumirse especialmente desde un yo y el hablar de sí mismo y los hechos de la propia vida, escribir sobre acontecimientos que han ocurrido en el pasado o en el presente, donde influyen los sentimientos y emociones que busca construir una imagen o idea susceptible al lector. (Jolibert, 2002).

Dimensiones	Indicadores	Índices
Situación de comunicación: se refiere a los distintos parámetros de la situación de producción del texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién fue escrito? ¿Por qué lo escribió? ¿De qué se trata el	Enunciador Es quien escribe, debe conservar un status y un rol en la escritura y debe partir de las siguientes preguntas: ¿en qué calidad escribe?, ¿Cuál es la posición que	Se conserva el enunciador en primera persona a lo largo de todo el texto. Se conserva el enunciador en primera persona en algunas partes del texto.
		3 2

escrito? ¿Cómo se	asume el escritor de registro		No se conserva el
manifiesta esto en el texto?	de experiencias?	1	enunciador en primera
¿Dónde?) (Jolibert, 2002).			persona en el texto.
La situación de	Destinatario		El texto presenta un
comunicación tiene en	Es para quien fue escrito el	3	léxico adecuado al lector
cuenta: al enunciador,	texto y éste determina		para el que fue escrito.
eldestinatario, el propósito	aspectos del texto mismo		El texto presenta un
y el contenido.	como que sea comprensible,	2	léxico poco pertinente al
	con un lenguaje claro y		lector para el que fue
	acorde a su contexto.		escrito.
		1	El texto no presenta un
			léxico adecuado al lector
	Propósito		para el que fue escrito.
	Es la intención	3	El texto narra una
	comunicativa que tiene el		experiencia personal.
	enunciador de acuerdo con		El texto combina hechos
	su destinatario. En el caso	2	propios de la experiencia
	de registros de experiencias		personal con otros
	es narrar a partir de hechos		imaginarios o ficticios.
	de su propia vida.	1	El texto no narra una
			experiencia personal.

			En el texto se evidencia como eje central las emociones, vivencias, percepciones,
		3	impresiones y recuerdos de la vida del autor.
	Contenido		En el texto se evidencian algunas emociones,
	Es el tema del cual se habla.		
	En el caso de los registros de experiencias la narración de hechos de la vida personal del enunciador.	2	vivencias, percepciones, impresiones y recuerdos de la vida del autor.
			No se evidencia en el texto emociones,
		1	vivencias percepciones impresiones y recuerdos en la vida del autor.
	Título		
Superestructura: son principios que organizan al discurso, poseen un carácter jerárquico que define la	Es un enunciado corto y llamativo, está relacionado con el contenido del texto y	3	Presenta un título relacionado con el contenido del texto.

sintaxis global del texto, las reglas de producción de las narraciones que pertenecen al conocimiento global del lenguaje y de la cultura (Jolibert & Sraïki, 2009)	permite despertar el interés del lector.		Presenta un título poco relacionado con el contenido del texto.
		2	
En el caso de registros de experiencias este texto contiene un título, situación inicial, conflicto y cierre.		1	No presenta un título relacionado con el contenido del texto.
			El texto contiene una situación inicial que
		3	identifica el contexto de lo que se quiere narrar.
	Situación inicial:		El texto contiene una situación inicial que poco
	Parte del texto que permite al lector introducirse en el texto y evaluar el nivel de presentación y contextualización del mismo.	2	identifica el contexto de lo que se quiere narrar.
			El texto no contiene una situación inicial que
		1	identifique el contexto de lo que se quiere narrar.
			En el texto se narran hechos transformados
	Conflicto:	3	por una dinámica de

<p>Lingüística textual: plantea las manifestaciones</p>	<p>Parte del texto que incluye una descripción detallada de la experiencia narrada.</p>	<p>sucesos que conduzcan a un final.</p> <p>En el texto algunas veces se narran hechos transformados por una</p> <p>2 dinámica de sucesos que conduzcan a un final.</p> <p>En el texto no se narran hechos transformados por una dinámica de</p> <p>1 sucesos que conduzcan a un final.</p> <p>3 El texto incluye un final para la narración.</p> <p>En el texto incluye un final para la narración, pero inconcluso o poco claro.</p> <p>2</p> <p>El texto no incluye un</p> <p>1 final para la narración.</p> <p>El texto permite ubicar el lugar y tiempo de los</p>
<p>Lingüística textual: plantea las manifestaciones</p>	<p>Cierre:</p> <p>En esta parte del texto se concluye la narración de la experiencia descrita.</p>	<p>2</p>
<p>Lingüística textual: plantea las manifestaciones</p>	<p>Espacio y tiempo</p>	<p>1</p>

del funcionamiento	Son las referencias	3	acontecimientos
lingüístico del texto y	espaciales y temporales para		narrados.
detectan como se	ubicar el lugar y tiempo de		El texto referencia solo el
manifiestan a través del	los acontecimientos	2	lugar o el tiempo en los
espacio y tiempo,	narrados.		acontecimientos narrados
conectores, adjetivos y			El texto no referencia ni
verbos y sustitutos (Jolibert,		1	el lugar, ni el tiempo en
2002).			los acontecimientos
			narrados.
			En el texto se hace el uso
		3	adecuado de los
			conectores lógicos para
			dar cohesión y
			progresión a las ideas.
			En el texto se hace uso
			de algunos conectores
			lógicos para dar cohesión
		2	y progresión a las ideas o
			no se usan
			correctamente.
			En el texto no acierta co
			el uso de los conectores

Conectores

En los textos escritos los conectores de progresión cronológica y de causa y efecto son palabras que sirven como mecanismos para relacionar frases, oraciones o párrafos de manera coherente.

	1	lógicos para dar cohesión y progresión a las ideas. En el texto utiliza diferentes adjetivos y verbos para expresar sus
	3	emociones y sentimientos. En el texto utiliza de manera repetitiva adjetivos y verbos para expresar sus
Adjetivos y verbos		
Se refiere a los adjetivos afectivos y verbos que expresan las emociones y sentimientos sobre la experiencia narrada.	2	emociones y sentimientos. En el texto no se expresan emociones, ni sentimientos.
	1	Emplea en el texto pronombres o grupos nominales que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo el texto.
Anáforas y sustitutos		
En el texto las anáforas y los sustitutos hacen referencia al uso de las palabras para	3	

reemplazar personas y objetos mencionados.		Emplea en el texto con dificultad algunos pronombres o grupos nominales que
	2	reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo del texto
		No emplea en el texto pronombres o grupos nominales que
	1	reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo el texto.

3.6. Instrumentos de recolección de información

Rejilla de valoración de la producción textual

Para evaluar la producción escrita en la investigación se diseñó una rejilla de acuerdo con tres dimensiones del modelo propuesto por Jolibert para la escritura: situación de comunicación que concierne a los distintos parámetros del contexto situacional del texto; superestructura que son los principios que organizan al discurso, poseen un carácter jerárquico que define la sintaxis global del texto, las reglas de producción de las narraciones que pertenecen al conocimiento global del lenguaje y de la cultura y lingüística textual que plantea las manifestaciones del funcionamiento lingüístico y cómo se manifiestan en el texto. La rejilla fue evaluada por

las maestras Luz Stella Henao García y Yenny Quintero Arango. La consigna de escritura fue “Escribe algo que te haya sucedido, que recuerdes por ser especial en tu vida, para compartirlo con tus compañeros de clase” la cual fue sometida a pilotaje con un grupo diferente al que si iba a intervenir, así como la rejilla para analizar los textos, a partir de las sugerencias de las evaluadoras y con el análisis del pilotaje se hicieron los ajustes pertinentes para su utilización.

Los resultados obtenidos de las producciones de los estudiantes serán analizados a la luz de la rejilla y se los podrá ubicar en niveles: bajo (1) – medio (2) – alto (3) por cada dimensión (anexo 1).

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento que permite registrar información de los acontecimientos y las reflexiones acerca de los mismos durante un periodo de tiempo. En tal sentido, las maestras investigadoras elaboraron el diario de campo de cada una durante el tiempo de intervención en los grupos, para poder analizar su contenido, se utilizarán siete categorías que emergieron durante las clases del grupo de III Cohorte de profundización del macroproyecto de didáctica del lenguaje, y que a continuación se describen:

Cuadro 4 Categorías análisis diario de campo

Categoría	Definición
Descripción	Presentar de manera detallada actividades, contextos y comportamientos que sucede en el aula de clase.

Expectativas	Todo aquello que el maestro espera (desea) que suceda como consecuencia de sus actuaciones.
Autopercepción	Descripción de las emociones o sentimientos surgidos durante la actividad.
Rupturas	Realización de actividades que nunca había realizado.
Continuidades	Realización de actividades que siempre se habían realizado.
Autocuestionamiento	Reflexión sobre los aciertos o desaciertos de las actuaciones del profesor.
Autorregulación	Toma de decisiones a partir de los autocuestionamientos para mejorar la actuación del profesor.

3.7. Procedimiento

A continuación se presenta el procedimiento que se llevó a cabo para la realización de la investigación.

Cuadro 5 Procedimiento de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
Producción de textos narrativos:		
1.- DIAGNÓSTICO	“registros de experiencias”	-Consigna
	- Diseño del instrumento.	-Rejilla.
	- Validación:	
	a. Prueba piloto.	

	b. Carta Juicio de expertos.	
	- realización del Pre-Test (registros de experiencia) previa a la intervención.	
2.- DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	Diseño de la intervención	Secuencia didáctica
3.- INTERVENCIÓN Y REFLEXIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.	- Implementación de la secuencia didáctica. -Reflexión de las prácticas de enseñanza.	-Secuencia didáctica -Diario de campo.
4.- EVALUACIÓN	Realización del Pos-Test (registros de experiencias) después de la intervención.	- Consigna. -Rejilla
5.- CONTRASTACIÓN	Contrastación y análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-Test) y la evaluación final (Pos-Test).	-Estadística descriptiva

4. Análisis de la información

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de los desempeños de los estudiantes en la producción de registros de experiencias, a partir de la aplicación del Pre-Test y el Pos-Test del grado tercero con 17 estudiantes, que será nombrado como el grupo 1 y del grado quinto con 32 estudiantes que será nombrado como el grupo 2, de dos instituciones educativas oficiales de los municipios de Viterbo y Calarcá.

El análisis realizado consta de dos apartados: el cuantitativo que se refiere a los resultados obtenidos de la variable dependiente “la producción de textos: registros de experiencias” teniendo en cuenta la propuesta de Jolibert (2002) en las dimensiones situación de comunicación, superestructura y lingüística textual. Este estudio se realizó aplicando la estadística descriptiva, que permite presentar la información obtenida de la muestra en gráficos y tablas para hacer la

descripción de los datos y que ayudará a contrastar los resultados, con el fin de determinar cuál hipótesis se valida.

Y el apartado cualitativo, donde se hace la reflexión de las prácticas de enseñanza de lenguaje por parte de las docentes investigadoras, particularmente de las transformaciones que se dieron a partir de la implementación de la secuencia didáctica, en concordancia con los planteamientos de Schön (1992) respecto a reflexionar la acción y sobre la acción. Para lograrlo, se procesa la información registrada en el diario de campo a lo largo de la intervención, teniendo en cuenta las categorías que fueron acordadas con el grupo de estudiantes del macroproyecto de didáctica del lenguaje; finalmente se presenta el análisis con base en los tres momentos de la secuencia: preparación, desarrollo y cierre.

4.1. Análisis cuantitativo

A continuación se presentan los resultados alcanzados en el Pre-Test y en el Pos-Test, con el fin de determinar los cambios generados a partir de la aplicación de la secuencia didáctica en cada uno de los grupos participantes.

4.1.1. Prueba de hipótesis.

En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos en las medidas de tendencia central de ambos grupos, antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Tabla 1 Medidas de tendencia central grupo 1 y grupo 2

Grupo 1		Grupo 2	
Pre-Test	Pos-Test	Pre-Test	Pos-Test

Media	16,58823529	29,64705882	Media	15,9375	32,4375
Error típico	0,74290182	0,727309589	Error típico	0,297630088	0,481382208
Mediana	17	29	Mediana	16	32
Moda	15	34	Moda	17	29
Desviación estándar	3,063062673	2,998774259	Desviación estándar	1,683650029	2,723108992
Varianza de la muestra	9,382352941	8,992647059	Varianza de la muestra	2,834677419	7,415322581
Curtosis	-1,33350077	-0,783162649	Curtosis	-0,37765332	-1,547848665
Coefficiente de asimetría	-0,1044399	0,055405576	Coefficiente de asimetría	0,36397248	0,057270687
Rango	9	10	Rango	7	7
Mínimo	12	24	Mínimo	13	29
Máximo	21	34	Máximo	20	36
Suma	282	504	Suma	510	1038
Cuenta	17	17	Cuenta	32	32

Al contrastar los resultados obtenidos del Pre-Test y Pos-Test, tanto para el grupo 1 como para el grupo 2, las medidas de tendencia central sufren una transformación, lo cual se observa en los resultados de la *media* que pasan de 16,5 en el Pre-Test a 29,6 en el Pos-Test para el grupo 1 y de 15,9 en el Pre-Test a 32,4 en el Pos-Test para el grupo 2, lo que evidencia un incremento importante en esta medida. Así mismo en la *mediana* se registra en la tabla el valor de 17 en el Pre-Test a 29 en el Pos-Test

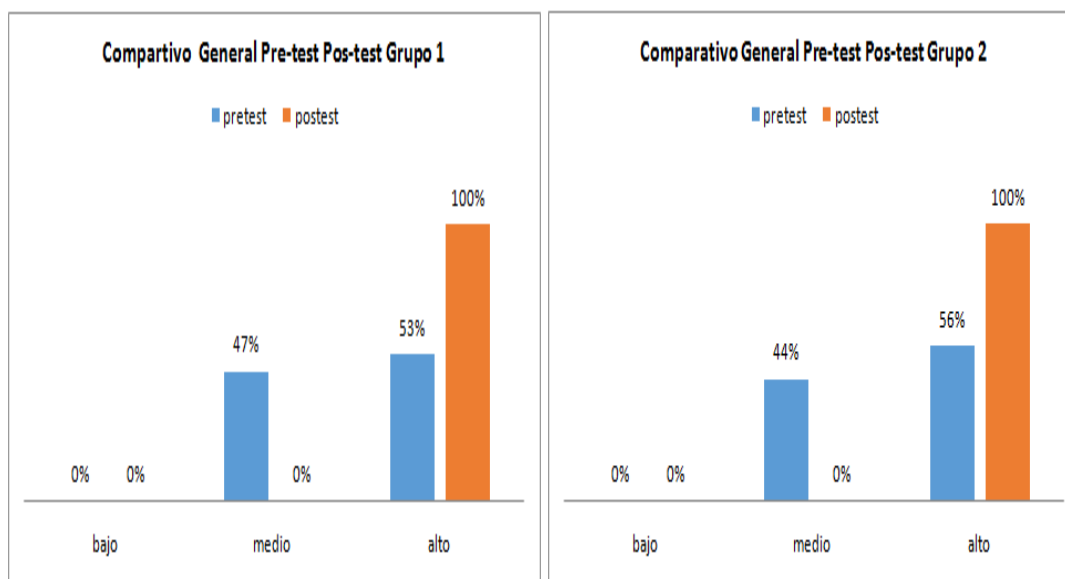
para el grupo 1 y de 16 en el Pre-Test a 32 en el Pos-Test para el grupo 2, lo que quiere decir que se incremento en ambos grupos las medidas respecto al Pos-Test.

En la desviación estándar para el grupo 1 es de 3,06 en el Pre-Test a 2,9 en el Pos-Test y para el grupo 2 en el Pre-Test 1,6 en el Pre-Test a 2,7 en el Pos-Test. Lo que nos permite demostrar que en las medidas de tendencia central hubo una transformación positiva después de la implementación de la secuencia didáctica en ambos grupos.

Por consiguiente, con los resultados obtenidos en el análisis de los datos tanto en el Pre-Test como en el Pos-Test se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo en la que se afirmaba que la implementación de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo mejoraría la producción escrita de registro de experiencias, en el grupo de estudiantes.

De otro modo, con respecto al desempeño de los sujetos pertenecientes a los dos grupos de estudio, la transformación es evidente cuando se observan los porcentajes en los cuales se ubican, respecto a la tabla de valoración propuesta, lo cual se condensa en los siguientes gráficos.

Gráfica 1 Comparación del Pre-Test y el Pos-Test grupo 1 y grupo 2



Se evidencia que en el grupo 1 en el Pre-Test un 0% se encontraba en un nivel bajo de producción de registros de experiencias, mientras que un 47% se hallaba en medio y un 53% en alto; en el Pos-Test se muestra que el 0% en bajo y medio y se alcanza un 100% en un nivel alto. Por su parte, en el grupo 2 se puede observar que en el Pre-Test un 0% se ubicaba en bajo, 44% en medio y 56% en alto, en el Pos-Test al igual que en el grupo 1 el 0% se da en el nivel bajo y medio, llegando el 100% al nivel alto.

Lo anterior permite afirmar que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo incide favorablemente en la producción de registros de experiencias de los estudiantes, en la medida que favorece la reflexión para el proceso de escritura, ya que se superaron posiciones tradicionales donde lo que importa es el resultado.

Por consiguiente el planteamiento de Cassany (2014) afirma que la escritura no es una habilidad espontánea como es hablar, es necesario llevar un proceso para la construcción de un escrito, lo que precisamente se hizo con la implementación de la secuencia didáctica.

Por tanto la producción de registros de experiencias aporta a los estudiantes una estrategia para expresar ideas, sentimientos y vivencias, a través de sus escritos, permitiéndoles tomar conciencia del lenguaje escrito y su utilidad para enfrentar y entender la cotidianidad.

A continuación se hace el análisis comparativo de las dimensiones que se trabajaron durante la implementación de la secuencia didáctica.

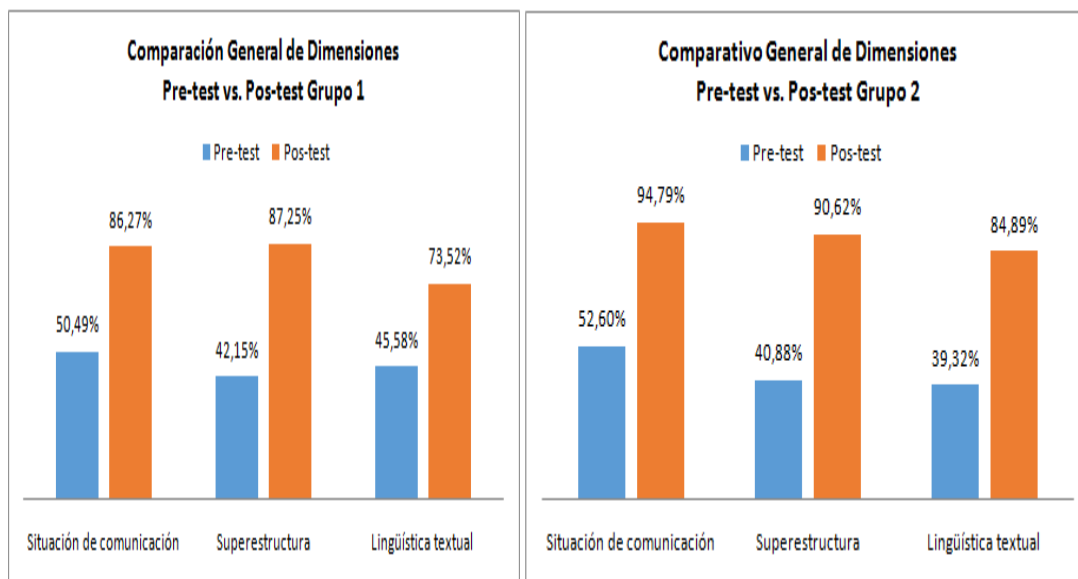
4.1.2. Análisis de las dimensiones.

Este análisis presenta las tres dimensiones tenidas en cuenta de la variable dependiente que son: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual abordadas en la producción de

textos narrativos “registros de experiencias” desde Jolibert (2002), cada dimensión consta de cuatro indicadores a los que se les asignan valores de 1,2 y 3, siendo 3 el puntaje máximo; lo que lleva a establecer el porcentaje de desempeño alcanzado por dimensión según los niveles bajo, medio y alto.

Seguidamente se presenta la tabla de comparación general entre los resultados del Pre-Test y Pos-Test.

Gráfica 2 Comparación General de Dimensiones Pre-Test / Pos-Test grupo 1 y grupo 2



Al comparar las dimensiones desarrolladas en la secuencia didáctica se observa que la situación de comunicación en el grupo 1 en el Pre-Test fue de 50,49% y en el Pos-Test de 86,27%, presentado un incremento de 35,78%; en la superestructura el Pre-Test arrojó como resultado 42,15% mientras que el Pos-Test fue de 87,25% con un incremento de 45,1% y en la lingüística textual el Pre-Test fue de 45,58% y el Pos-Test fue de 73,52% dando como resultado un incremento de un 27,94%. Lo que nos referencia el resultado positivo que dio a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

Por su parte, en el grupo 2 la situación de comunicación en el Pre-Test alcanzó un porcentaje de 52,60% y en el Pos-Test un 94,79%, su incremento fue de 42,19%; en lo que tiene que ver con la superestructura el Pre-Test fue de 40,88% mientras que el Pos-Test de 90,62% con un incremento del 49,74% y en la lingüística textual en el Pre-Test el resultado fue de un 39,32% y en el Pos-Test paso a un 84,89%, con un incremento de 45,57%.

Por consiguiente, se puede afirmar que la dimensión que sufrió una mayor transformación fue la superestructura en los dos grupos, mientras que la dimensión que menor transformación obtuvo en el grupo 1 fue la lingüística textual y en el grupo 2 la situación de comunicación.

Así mismo, se puede decir que tanto en el grupo 1 como en el grupo 2 todas las dimensiones tuvieron una transformación importante, puede que esto se deba a las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, la cual fue trabajada desde una propuesta didáctica donde se tomó un contexto real, se favoreció el trabajo en equipo y se miró la escritura como un proceso.

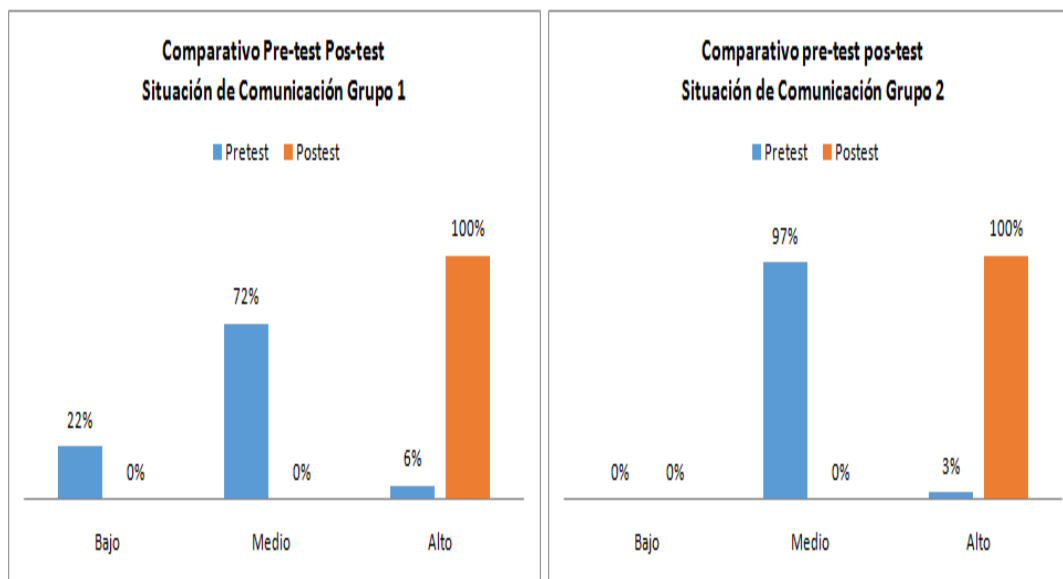
De igual manera Lerner (2003) expone que al trabajar un texto que tiene un propósito claro le permite a los niños y niñas tener conciencia de las palabras al escribir y que sus producciones sean el resultado de diferentes elementos trabajados dentro de su ámbito escolar y con esto hacer parte de una cultura letrada.

Estos resultados corroboran la propuesta de Jolibert (2002) quien afirma que abordar la escritura a partir de los distintos niveles entre los cuales se encuentra la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, permite que los estudiantes alcancen mejores niveles de desempeño tal como se vio en el informe de investigación hecho por Cardona & Tejada (2017) quienes a través de una secuencia didáctica de registros de experiencias mejoraron la producción escrita de sus estudiantes.

4.1.2.1. Dimensión 1: Situación de comunicación.

Las siguientes gráficas evidenciando los resultados con respecto a los niveles de desempeño alto, medio y bajo que se tuvieron en cuenta en el Pre-Test y en el Pos- Test de esta dimensión.

Gráfica 3 Situación de comunicación Grupo 1 y grupo 2



En la *situación de comunicación* se encontró que el grupo 1 en el Pre-Test tuvo un desempeño bajo del 22% y en el Pos-Test del 0%, el nivel medio de 72% en el Pre-Test y 0% en el Pos-Test y el nivel alto de 6% y 100%, respectivamente.

En el grupo 2 el nivel bajo fue de 0% en el Pre-Test y en el Pos-Test, en el nivel medio el Pre-Test fue de 97% y el Pos-Test del 0% y en el nivel alto el Pre-Test de 3% y el Pos-Test del 100%.

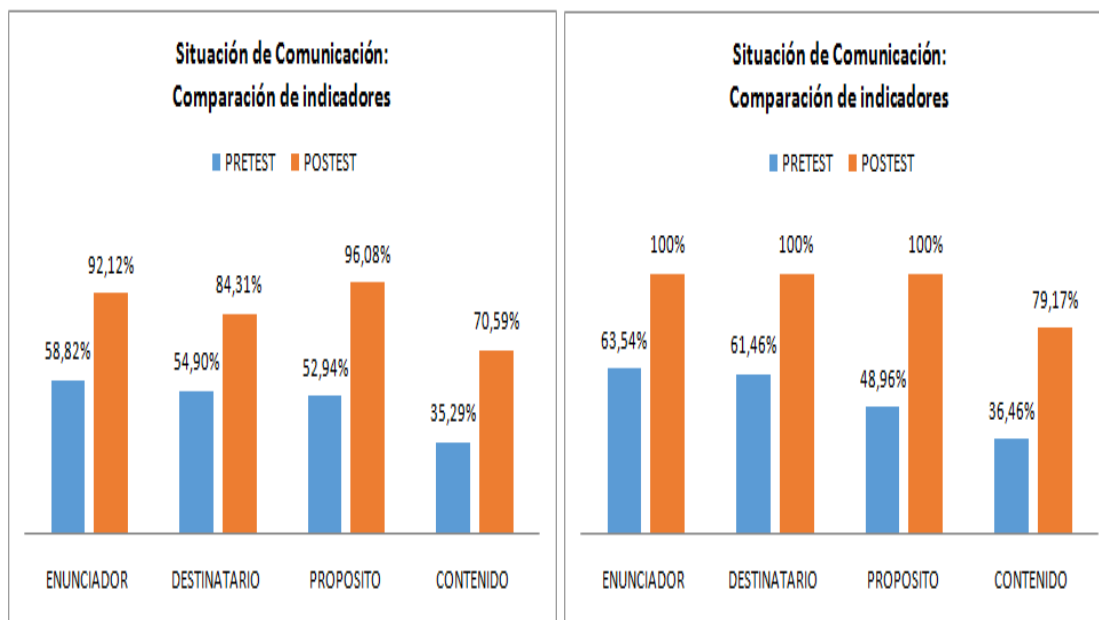
En ambos grupos se evidencia una mejora en el resultado del Pos-Test, pasando de un nivel medio a un nivel alto, debido a esto los dos grupos obtuvieron un porcentaje del 100%. Se deduce que el haber aplicado la secuencia didáctica produjo cambios en la situación de comunicación: los estudiantes desconocían el hecho de escribir para un destinatario diferente al docente y de producir textos que narraran hechos acontecidos de sus vivencias. Asimismo se deduce que el haber aplicado la secuencia didáctica produjo cambios en la situación de

comunicación, a través de la realización de actividades cooperativas donde los estudiantes comparten sus inquietudes e ideas y las exponen para ser retroalimentadas, que en términos de Jolibert (2002) implica tener en cuenta al enunciador y al enunciatario que son “el productor de una historia y aquella persona o conjunto de personas a las que se dirige el texto, es decir el posible lector” (pag. 33). De tal manera que, según los resultados, los estudiantes desconocían el hecho de escribir para un destinatario diferente al docente y asumirse como escritores, lo que cambió luego de la intervención.

Un importante aspecto que pudo incidir en el resultado, fue cambiar la concepción que los estudiantes tenían acerca de la escritura, puesto que realizaron acciones necesarias como la planeación, la lectura y la reescritura hasta llegar a la producción final, y en esa medida comprendieron que la escritura supone un proceso, lo que afirma Cassany (2009) cuando expone “que el escritor reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta a ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas” (pág. 19). Mientras realiza operaciones de relectura y corrección de manera repetida, el escritor hace lo posible hasta que la composición escrita quede adecuada a lo que quiere lograr.

A continuación se presenta el análisis de los indicadores tenidos en cuenta en la dimensión de la situación de comunicación tanto en el grupo 1 como en el grupo 2 en el Pre-Test y Pos-Test.

Gráfica 4 Situación de comunicación– comparación de indicadores grupo 1 y 2



Al observar las gráficas de la situación de comunicación tanto en el grupo 1 como en el grupo 2, se puede notar que los resultados arrojados muestran una notable mejora en los cuatro indicadores siendo estos: enunciador, destinatario, propósito y contenido. Por tanto, se hará la comparación y el análisis de los indicadores que menor y mayor aumento evidenciaron.

En el grupo 1 el destinatario en el Pre-Test dio un resultado de 54,90% y en el Pos-Test de 83,31%, con una diferencia de 29,41% siendo este el de menor aumento, el indicador de mayor aumento sucedió en el propósito donde el Pre-Test fue de 52,94% y en el Pos-Test pasó a un 96,08% con un aumento de 43,17%.

En el grupo 2, en cambio, el enunciador en el Pre-Test dio un resultado de 63,54% y en el Pos-Test fue de 100% con una diferencia de 35,46%, siendo este el de menor crecimiento y en el propósito el Pre-Test fue de 48,46% y en el Pos-Test fue de 100% con un aumento de 51,04%,

este indicador fue el de mayor aumento con respecto a los otros indicadores, lo cual coincide con el grupo 1.

De acuerdo con lo planteado por Hymes y Bourdieu, citados por Jolibert (2002) acerca del estudio del lenguaje como una actividad que se adquiere en situación a través de la práctica y de lo expuesto por Jolibert(2002) de producir textos adaptados a situaciones reales; realizar un texto basado en una experiencia grupal como la salida pedagógica permitió en los estudiantes contar sobre sus experiencias y al momento de escribir con las actividades que se realizaron de la secuencia didáctica como: la lectura de diferentes tipos de texto, de identificar los elementos que involucran esta dimensión (enunciador, destinatario, propósito y contenido) en el texto base “Mi primer carro” y de aplicar la estrategia de revisar y corregir a partir de las rejillas, los textos. Fueron aspectos que tuvieron en cuenta los estudiantes para mejorar la elaboración de su propio texto y de lograrla producción de otro registro de experiencia.

Siendo el propósito el indicador de esta dimensión que tuvo una mayor mejoría en los dos grupos, se destaca que en el Pre-Test los estudiantes presentaron textos inconclusos que no coincidían con la consigna dada, desconociendo en el texto las emociones y sus vivencias al escribir registros de experiencias, para luego evidenciar en el Pos-Test, textos que narran un hecho vivido.

En cuanto al indicador de menor incremento en el grupo 1 fue en el destinatario, debió ser porque los estudiantes al escribir aún no tienen en cuenta que hay un destinatario diferente al docente y en el texto presentan omisión de palabras que ayuden a narrar los hechos en forma más detallada para quien fue escrito el texto. A pesar que en la secuencia didáctica en la sesión 2 donde se estableció el contrato didáctico los estudiantes tenían claro que el destinatario son sus

compañeros, los resultados en este indicador demuestran que se debió profundizar en este aspecto a través de preguntas que se deben hacer antes de escribir: ¿A quién le escribo? ¿Con qué propósito exactamente? ¿Qué puede ocurrir si mi texto no es adecuado? ¿Qué es lo que quiero decir exactamente? Jolibert (2002, pág. 63).

En el grupo 2 el indicador de menor porcentaje fue el enunciador, es decir, que los estudiantes antes de la aplicación de la secuencia didáctica no reconocían como se debía escribir en primera persona, aunque el aumento fue menor en comparación con los demás indicadores, también se puede inferir que al final de la aplicación de la secuencia didáctica mejoró la producción escrita de “registros de experiencias” en los estudiantes.

En cuanto a lo anterior Jolibert (2002) expone ideas para que el lector tenga un encuentro más cercano con lo que el escritor quiere decir, teniendo en cuenta los contextos reales de escritura, por tanto los registros de experiencias acercan al lector a los sentimientos, emociones y sensaciones que han generado un recuerdo importante en la vida del autor y que lo ha llevado a escogerlo para darlo a conocer e interactuar de manera permanente con el otro a través de la escritura.

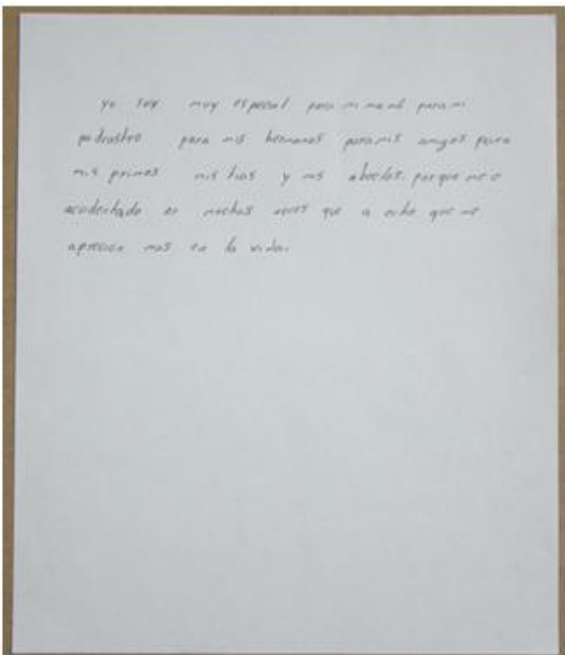
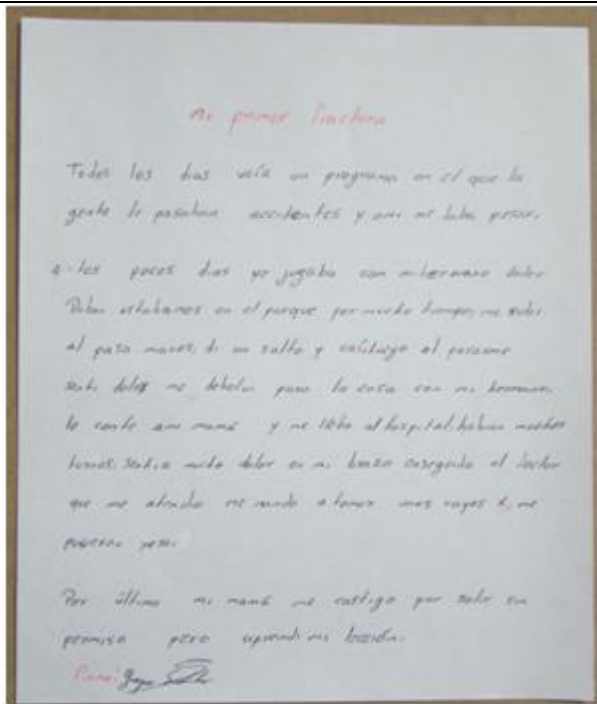
De igual manera Zayas (2012) plantea que uno de los objetivos de una secuencia didáctica tiene que ver con el papel que quiere desempeñar el enunciador para conectar todos elementos de su producción. Es importante que al escribir se tenga claridad sobre lo que se va a exponer.

En relación con la investigación de Cardona & Tejada (2017) en esta dimensión la secuencia didáctica presenta similitud con la del presente proyecto al haber desarrollado actividades de lectura de diversos tipos de texto y de realizar una actividad grupal con los estudiantes para la

identificación de los componentes de esta dimensión, sin embargo los resultados difieren en ambas investigaciones, en la de Cardona & Tejada el enunciador fue el que más avance tuvo en este estudio fue el propósito. Por lo cual se infiere que los resultados pueden variar según las condiciones en que se desarrollen las actividades.

Con respecto a esta dimensión se ilustra el siguiente ejemplo de los grupos 1 y 2

Tabla 2 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°10 grupo 1 situación de comunicación.

Pre-Test Estudiante N° 10 grupo 1	Pos-Test Estudiante N°10 grupo 1
	
Pre-Test Estudiante N°10 grupo 1	Pos-Test Estudiante N°10 grupo 1
yo soy muy especial para mi mamá para mi padrastro para mis hermanos para mis amigos para mis primos mis tíos y mis abuelos,	Mi primer fractura
	Todos los días veía un programa en el que la gente le pasaban accidentes y ami me daba pesar.

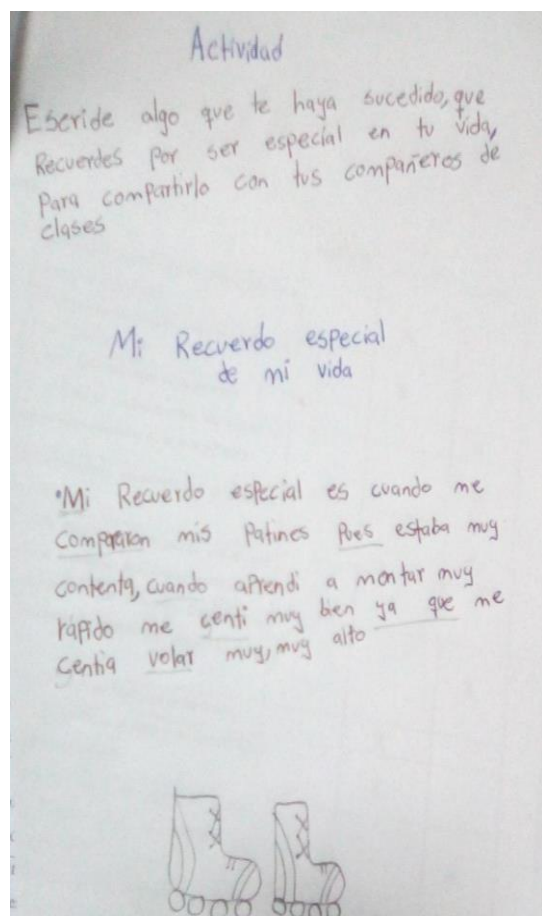
<p>porque me eaccidentado en muchas veces</p> <p>que a echo queme aprecienmas en la vida.</p>	<p>A los pocos días yo jugaba con mi hermano</p> <p>LeiderDuban estábamos en el parque por</p> <p>mucho tiempo, me subial pasa manos, di un</p> <p>salto y caí.luego al pararmesentídolor me</p> <p>debolvi para la casa con mi hermano, le conte</p> <p>a mi mamá y me llebo al hospital,</p> <p>habíanmuchosturnos, sentía mucho dolor en</p> <p>mi brazo enseguida el doctorque me atendió</p> <p>me mando a tomar unos rayos x, mepusieron</p> <p>yeso.</p> <p>Por último mi mamá me castigo por salir sin</p> <p>permiso pero aprendi mi lección.</p>
---	--

En la comparación de ambos textos se evidencia notables diferencias, como se manifiesta a continuación:

En el Pre-Test, el estudiante escribe acerca de lo especial que es para su familia. Se presenta un escrito que no responde satisfactoriamente a la consigna, de igual manera no logra una narración completa; mientras que en el Pos-Testnarra un hecho que le sucedió, conservando el enunciador en primera persona y empleando palabras que expresan emociones “sentí dolor”. Finalmentese reconoce como autor del texto al firmarlo.

Tabla 3 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°5 grupo 2 situación de comunicación.

Pre-Test Estudiante N°5 grupo 2

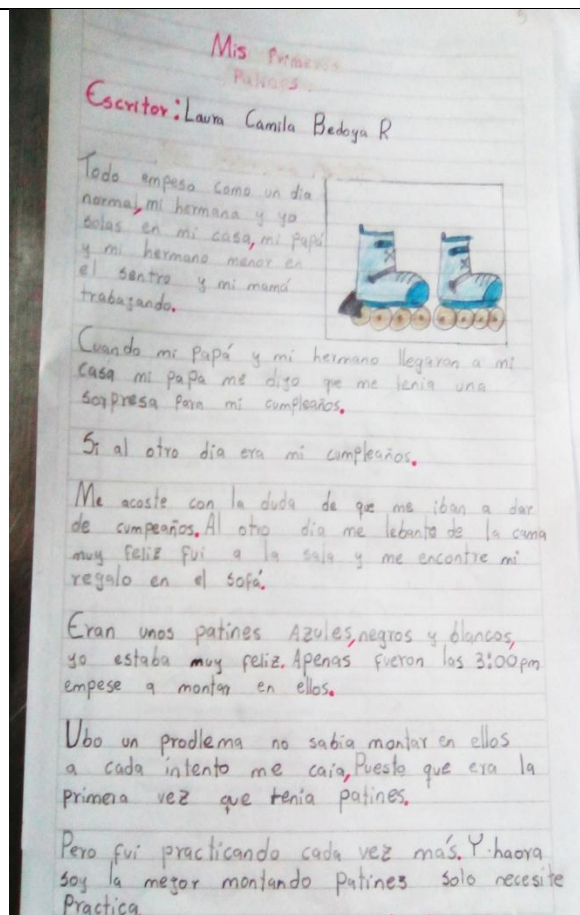


Pre-Test Estudiante N°5 grupo 2

Mi recuerdo especial de mi vida

Mi recuerdo especial es cuando me compraron mis patines pues estaba muy contenta, cuando aprendí a montar muy rápido me sentí muy bien ya que me sentía volar muy, muy alto.

Pos-Test Estudiante N°5 grupo 2



Pos-Test Estudiante N°5 grupo 2

Mis primeros patines

Todo empezó como un día normal, mi hermana y yo solas en mi casa, mi papá y mi hermano menor en el centro y mi mamá trabajando.

Cuando mi papá y mi hermano llegaron a mi

casa mi papá me dijo que me tenía una

sorpresa para mi cumpleaños.

Si al otro día era mi cumpleaños.

Me acoste con la duda de que me iban a dar

de cumpleaños. Al otro día me lebantede la

cama muy feliz fui a la sala y me encontré mi

regalo en el sofá.

Eran unos patines azules, negros y blancos,

yo estaba muy feliz. Apenas fueron las 3:00

pm empese a montar en ellos.

Ubo un prodlema no sabia montar en ellos, a

cada intento me caia, puesto que era la

primera vez que tenia patines.

Pero fui practicando cada vez más. Y haora

soy la mejor montando patines solo necesite

practica.

En los dos textos se hace evidente el enunciador en primera persona, también ambos textos responden a la consigna solicitada, pero hay diferencias en lo que se quiere expresar. En el Pre-Test hay desconocimiento de los elementos de la situación de comunicación, en tanto que en el Pos-Test se revela que existe una intención: cuenta la forma en que logró obtener sus primeros patines y permite que el lector comprenda durante la descripción de los hechos el mensaje de

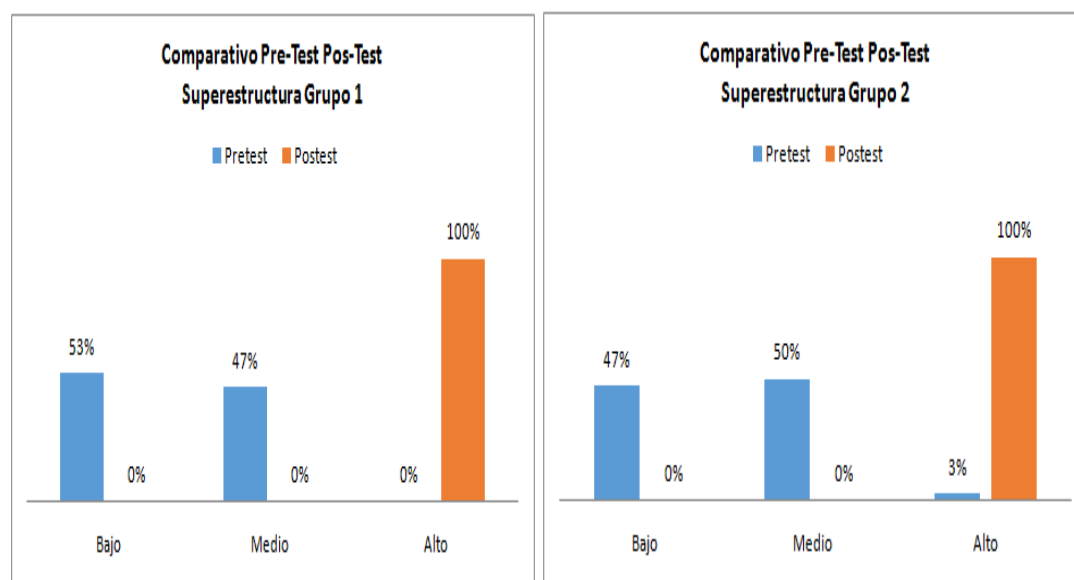
manera detallada, de la misma forma el texto contiene palabras que expresan los sentimientos de quien escribe.

Acerca de esta transformación en las producciones realizadas por los estudiantes en esta dimensión, puede deberse que antes de producir el texto durante el desarrollo de las actividades de las sesiones 2, 4 y 7 los estudiantes tenían claridad acerca de los parámetros de la situación de comunicación guiados por las preguntas: ¿Qué se va a escribir? ¿Con qué intención? ¿A quién le vamos a escribir? ¿Quién escribió el texto? ¿Cómo crees que es el autor del texto? ¿Sobre qué trata el texto? ¿Para que fue escrito? ¿a quién le gustaría leer el texto?

4.1.2.2. Dimensión 2: Superestructura.

A continuación se muestran los niveles de desempeño alto, medio y bajo que se tuvieron en cuenta en el Pos-Test y en el Pre-Test de esta dimensión.

Gráfica 5 Superestructura grupo 1 y 2

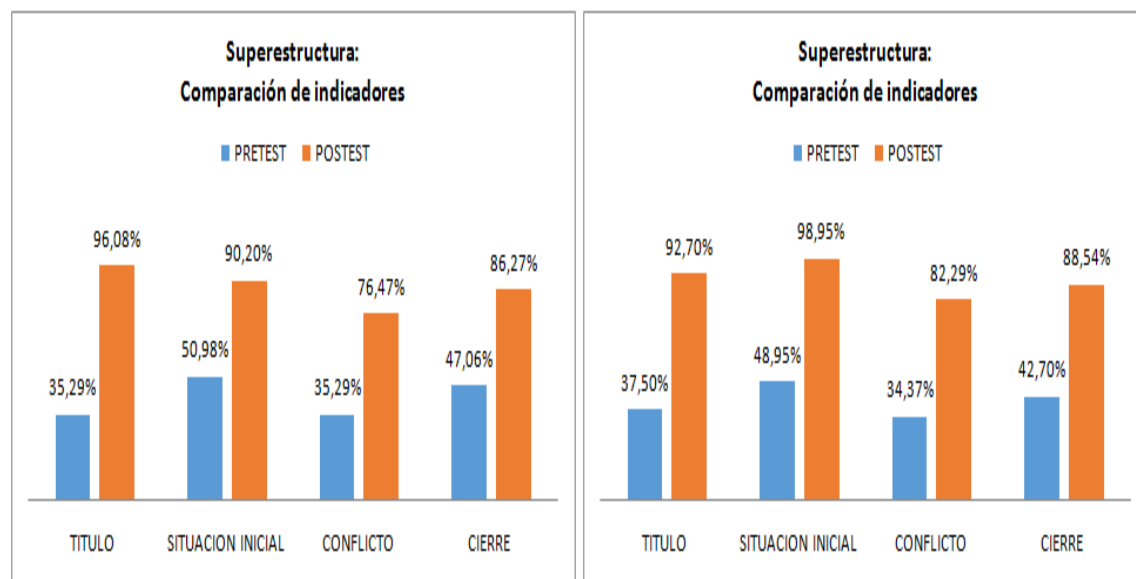


En la superestructura los resultados en el grupo 1 con respecto al Pre-Test fueron 53% bajo, 47% medio y 0% alto y en el Pos-Test 0% en el nivel bajo, 0% en el nivel medio y 100% en el nivel alto. En el grupo 2 el resultado del Pre-Test fue en el nivel bajo 47%, en el nivel medio 50% y el nivel alto 3%; para el Pos-Test el resultado fue de 0% en el nivel bajo, 0% en el nivel medio y 100% en el nivel alto.

Los anteriores datos nos indican que ambos grupos tuvieron un aumento relevante, ya que es evidente el progreso en ambos grupos, los indicadores que se tuvieron en cuenta para esta dimensión fueron: el título, la situación inicial, el conflicto y el cierre, como se evidencia en los siguientes gráficos:

Desde la superestructura se trabajó la situación inicial, el conflicto y el cierre. Donde se realizó un proceso de preguntas y diálogos que permitió el fortalecimiento de estos conceptos. Luego a través del texto guía “Mi primer carro” se identificaron dichos elementos y se le dio significación al texto.

Gráfica 6 Superestructura, comparación de dimensiones grupo 1 y 2



De acuerdo a los datos obtenidos en el grupo 1, los indicadores de menor y mayor porcentaje arrojados durante el análisis fueron el cierre y el título. El cierre con un porcentaje en el Pre-Test de 47,06% y en el Pos-Test de un 86,27% con un menor aumento de 39,21% el título con un porcentaje en el Pre-Test de 35,29% y en el Pos-Test de 96,08 con un mayor aumento del 60,79%.

De igual manera sucedió en el grupo 2 donde según los resultados obtenidos, el de menor aumento fue el cierre con un porcentaje en el Pre-Test de 42,70% y el Pos-Test 88,54% con un aumento de 45,84%, y el de mayor progreso fue el *título* con un porcentaje en el Pre-Test de 37,50% y en el Pos-Test de 92,70% lo que representa un aumento del 55,20%.

Por lo anterior, cabe reconocer que en esta dimensión la investigación de Cardona & Tejada (2017) los estudiantes también obtuvieron un porcentaje alto en el Pos-Test con relación al título, al igual que en esta investigación, antes de la intervención los estudiantes no lo tuvieron en cuenta en sus textos.

Continuando con el análisis de los resultados obtenidos en la superestructura se muestran que los dos grupos coinciden en los indicadores de mayor y menor aumento, el de mayor transformación en ambos casos es el título, lo que permite inferir que después de aplicar la secuencia didáctica los estudiantes en la producción se preocuparon por darle un título al texto narrativo y que éste se relacione con lo escrito, en lo que respecta con el indicador de menor transformación que es el cierre se considera que hubo dificultad para relacionar el final con la situación inicial. Esto se pudo deber a que los estudiantes dieron mayor énfasis a la estructura del texto y no a un final dando continuidad y dejando un poco abierta la experiencia.

Así mismo cabe recordar que en esta dimensión hubo mayor transformación en la producción del texto, en efecto conocer y estudiar un texto experto con los estudiantes permitió identificar la silueta del texto narrativo para luego escribir el texto desde una “sintaxis global” (Jolibert, 2002), es decir narrar de forma completa su experiencia vivida.

La estructura ternaria que se emplea en el texto comienza con una situación estable que una fuerza dada viene a perturbar. Esto produce un desequilibrio, en consecuencia la narración de los estudiantes debe describir este estado (equilibrio y desequilibrio) y notarse el cambio a otro (Jolibert, 2002).

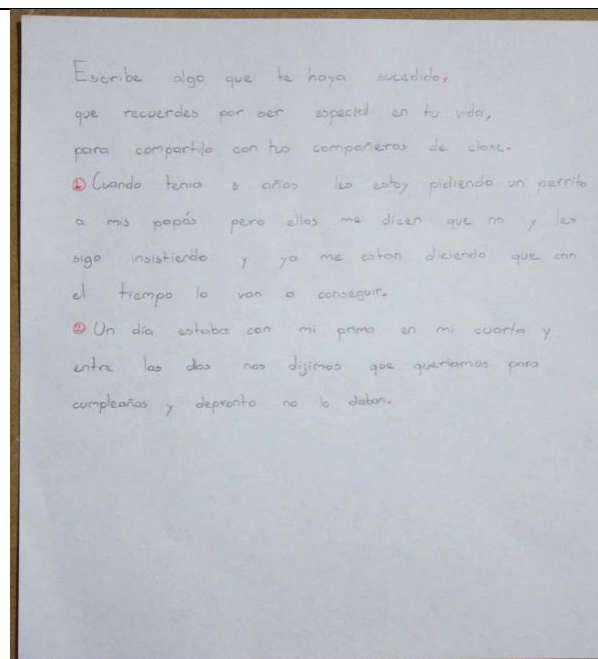
Lo anterior refiere que para escribir es necesario que haya una situación especial y que esta situación sea verdaderamente representativa para el escritor, al cual se le genera un caos de pensamiento para organizar las ideas y procesarlas y así podrá completar un proceso escritural coherente y comprensible para el destinatario.

A continuación se presenta un ejemplo de cada grupo, donde se destacan los cambios producidos en el texto con respecto a esta dimensión.

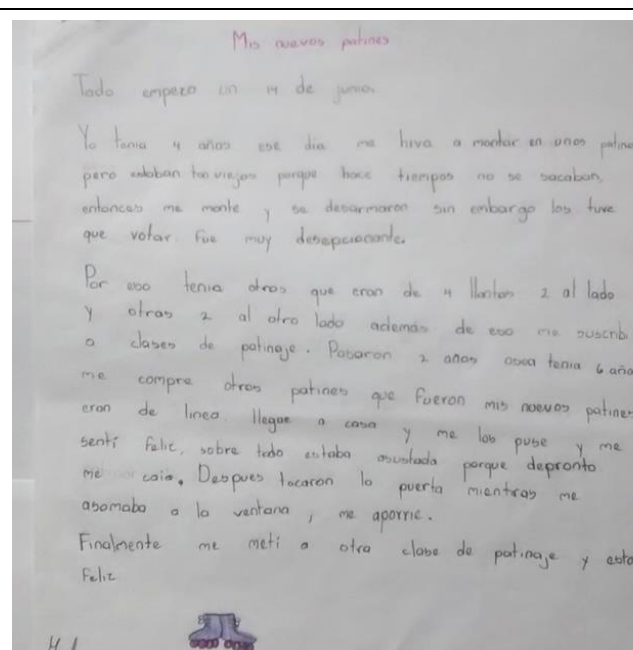
Con respecto a esta dimensión se ilustra el siguiente ejemplo de los grupos 1 y 2

Tabla 4 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°7 grupo 1 superestructura.

Pre-Test Estudiante N° 7 grupo 1



Pos-Test Estudiante N° 7 grupo 1



Mis nuevos patines

Todo empezó un 14 de junio.

1) Cuando tenía 6 años les estoy pidiendo un perrito a mis papás pero ellos me dicen que no y les sigo insistiendo y ya me están diciendo que con el tiempo lo van a conseguir.

2) Un día estaba con mi prima en mi cuarto y entre las dos dijimos que queríamos para cumpleaños y de pronto no lo daban.

Yo tenía 4 años ese día me hiva a montar en unos patines pero estaban tan viejos porque hace tiempos no se sacaban, entonces me monte y se desarmaron sin embargo los tuve que votar fue muy decepcionante.

Por eso tenía otros que eran de 4 llantas 2 al lado y otras 2 al otro lado además de eso me suscribi a clases de patinaje. Pasaron 2 años osea tenía 6 años me compre otros patines que fueron mis nuevos patines, eran de linea, llegué

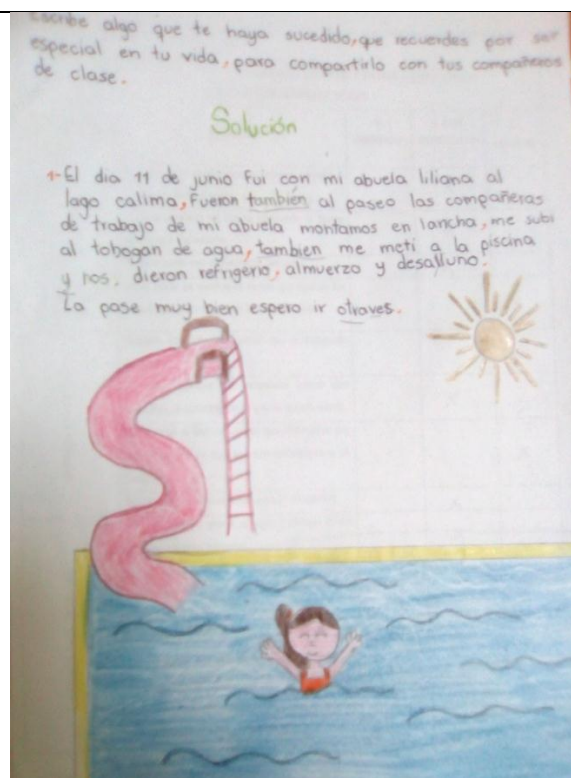
a casa y me los puse y me sentí feliz, sobre
todo estaba asustada porque de pronto me caía.
Después tocaron la puerta mientras me asomaba
a la ventana, me asomé.
Finalmente me metí a otra clase de patinaje y
estoy feliz

En el Pre-Test se evidencia que no hay un relato, se enumeran dos situaciones diferentes, además no hay un título para el texto.

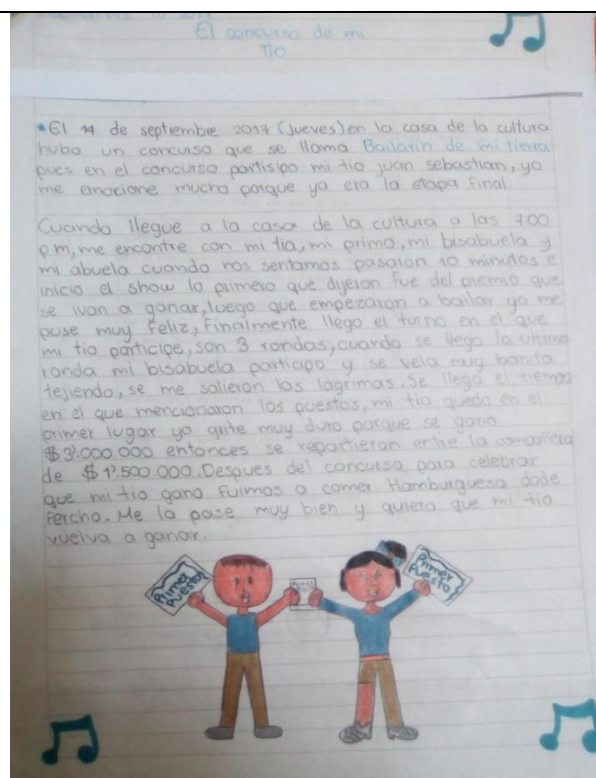
En el Pos- Test el estudiante coloca un título adecuado con lo narrado, se observa la separación de las partes que componen la estructura del texto. Se presenta un estado inicial: los patines viejos se dañaron, luego surgen unos cambios que se relatan por medio de las acciones de la compra de los patines y las clases de patinaje porque no sabía usarlos, en el estado final: se infiere que por la compra de los patines de línea se metió a otra clase de patinaje y manifiesta felicidad porque los logra dominar. El uso de las comas y puntos permiten darle sentido a lo que se narra en el texto.

Tabla 5 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°7 grupo 1 superestructura.

Pre-Test Estudiante N°6



Pos-Test Estudiante N° 6



El concurso de mi tio

El día 11 de junio fue con mi abuela Liliana al lago calima, fueron también al paseo compañeras del trabajo de mi abuela montamos en lancha, me subí al tobogán de agua, también me metí a la piscina y nos dieron refrigerio, almuerzo y desayuno. La pase muy bien espero ir otraves.

El 14 de septiembre 2017 (jueves) en la casa de la cultura hubo un concurso que se llama Bailarin de mi tierra pues en el concurso partisipo mi tio Juan Sebastian, yo me emocione mucho porque ya era la etapa final. Cuando llegue a la casa de la cultura a las 7:00 p.m, me encontré con mi tia, mi primo, mi bisabuela y mi abuela cuando nos sentamos pasaron 10 minutos e inicio el show lo primero

que dijeron fue el premio que se iban a ganar, luego que empezaron a bailar yo me puse muy feliz, finalmente llego el turno en el que mi tío participe, son 3 rondas, cuando se llega la última ronda mi bisabuela participo y se veía muy bonita tejiendo, se me salieron las lagrimas. Se llega el tiempo y mencionaron los puestos, mi tío quedo en el primer lugar yo grite muy duro porque se gano \$3.000.000 entonces se repartieron entre la compañera de \$1.500.000. Después del concurso para celebrar que mi tío gano fuimos a comer hamburguesa donde fuimos. Me la pase muy bien y quiero que mi tío vuelva a ganar.

En el Pre-Test el estudiante omite el título que se relacione con lo escrito, aparece la palabra “solución” no a manera de título sino como resolución de la escritura. El texto solo presenta el estado inicial, no hay una dinámica que conduzca a un final determinado.

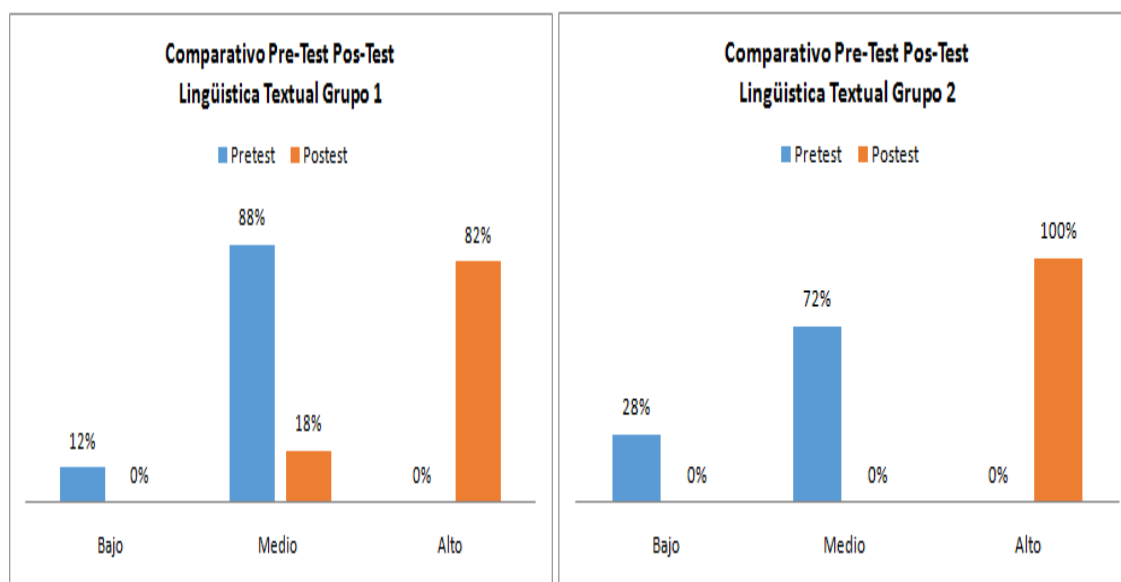
En el Pos-Test, el texto narra la situación solicitada mediante una secuencia en la que hay una situación inicial que se identifica con el contexto que se quiere narrar, se evidencia unos hechos que transforman la dinámica del contenido del texto, el estado final se relaciona con el estado inicial y el título es conveniente con lo narrado.

Después de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes en esta dimensión logran: asignar un título que corresponde a lo narrado, dar una distribución espacial del texto por párrafos y manejar la dinámica interna en relación con la estructura ternaria para la narración de sus experiencias personales, las actividades que se realizaron en el F.O.S (Forma de Organización Superestructural) que consistieron en analizar por medio de preguntas la forma que el texto está organizado para luego describir la función que cumple la situación inicial, el conflicto y cierre en la narración, sirvieron para que los estudiantes se apropiaran de este conocimiento.

4.1.2.3. Dimensión 3: Lingüística textual

En las siguientes gráficas se muestran los niveles de desempeño alto, medio y bajo que se tuvieron en cuenta en el Pos-Test y en el Pre-Test de esta dimensión.

Gráfica 7 Lingüística textual grupo 1 y 2



En relación con la dimensión de la lingüística textual se observa en las gráficas que el grupo 1 en cuanto al Pre-Test obtuvo un 12% en el nivel bajo, un 88% en el nivel medio y un 0% en el nivel alto, mientras que en el Post-Test tenemos que en el nivel bajo obtuvo un 0%, en el nivel medio un 18% y en el nivel alto un 82%. Lo que indica en términos generales que la secuencia didáctica fortaleció conceptos y procesos de escritura en los estudiantes.

En cuanto al grupo 2 en el Pre-Test obtuvo un 28% en el nivel bajo, un 72% en el nivel medio y un 0% en el nivel alto y en el Pos-Test el nivel bajo obtuvo un 0%, el nivel medio un 0% y el nivel alto un 100%.

Por lo tanto los resultados nos muestran una mejoría del 100% para el grupo 2. Lo que nos puede indicar que cada uno de los indicadores que se tuvieron en cuenta para la producción del texto, los estudiantes mediante las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica sobre el aspecto lingüístico, lograron apropiación de los elementos allí trabajados como fueron: los marcadores lingüísticos y los organizadores textuales que permiten la coherencia y cohesión en el texto.

En cambio para el grupo 1, de las tres dimensiones tenidas en cuenta para el proyecto, la dimensión de la lingüística textual fue la que obtuvo una menor transformación, a pesar de haber trabajado en la secuencia didáctica esta dimensión empleando más tiempo, en algunos estudiantes se mantuvo la dificultad en los indicadores presentados para esta dimensión.

Con respecto a lo observado en este grupo, los estudiantes aún presentan dificultad en incluir dentro del texto el espacio y el tiempo, algunas producciones omitieron el lugar donde sucedieron los hechos y otras no presentan el tiempo en que sucedieron los acontecimientos

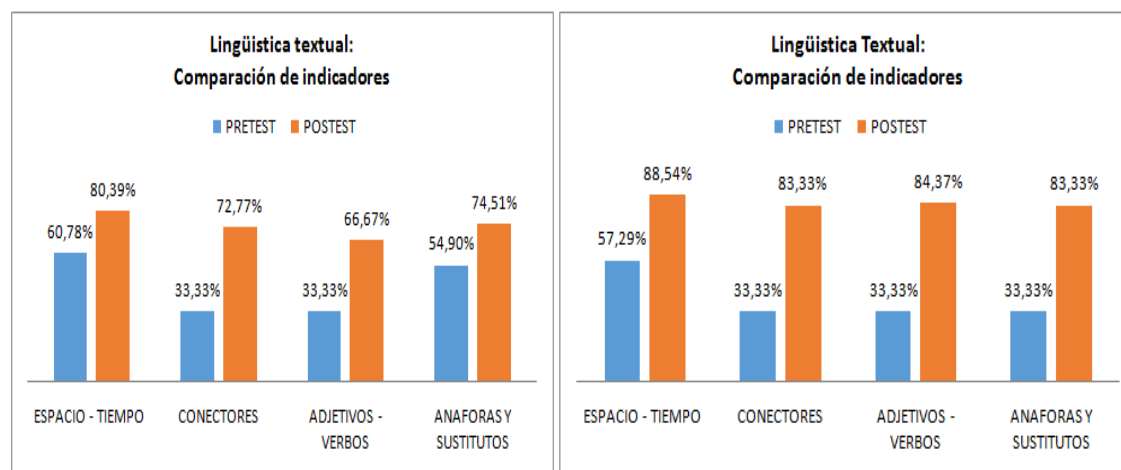
narrados, ubicando a la mayoría de las producciones en el índice “el texto referencia solo el lugar o el tiempo de los acontecimientos narrados”. También se presentó dificultad en el uso de las palabras que permiten reemplazar a las personas y objetos referidos en el texto.

Además, que en los dos grupos las actividades realizadas fueron las mismas, los resultados evidencian que el el grupo 2 estas permitieron avances en las producciones de los estudiantes, sin embargo, para el grupo 1 la transformación fue menor, pudo deberse a la poca importancia que se le presta integrar la gramática dentro de las producciones, porque se ha venido enseñando de manera separada con ejercicios ortográficos y de memorización de palabras y verbos conjugados. Se detectó que, en la actividad de identificar las anáforas y sustitutos en el texto base, los estudiantes lo hacían de manera incorrecta y señalaban el artículo “el” como un pronombre. Esta situación concuerda con André Chervel (1977) citado por Lerner (2003, pág. 13) " la gramática escolar no ha tenido nunca otra razón de ser que servir de auxiliar pedagógico a la enseñanza de la ortografía...”

En cuanto a otras investigaciones que concuerdan con los resultados obtenidos del grupo 1, Estrada& Martínez (2016) y Cardona& Tejada (2017), se detecta que esta dimensión es la que sufre menores transformaciones en las producciones de lo cual se podría concluir que es una dimensión que requiere de actividades que favorezcan el mejoramiento de las producciones de los estudiantes, a través de ejercicios que aporten en cada uno de los elementos de la dimensión lingüística textual.

Las gráficas que se presentan a continuación indican los resultados de los indicadores de esta dimensión.

Gráfica 8 Lingüística textual, comparación de dimensiones grupo 1 y 2



En las gráficas se observa los resultados del Pre-Test y del Pos-Test de los dos grupos. En el grupo 1 evidencia que los que obtuvieron el de menor resultado fueron las anáforas y los sustitutos en el Pre-Test con 54,90% y en el Pos-Test 74,51 con un aumento de 19,61% de igual forma el espacio y el tiempo donde el Pre-Test fue de 60,78% y el Pos-Test de 80,39% con una diferencia de 19,61% al igual que las anáforas y los sustitutos. El de mayor crecimiento fueron los conectores con un Pre-Test 33,33% y un Pos-Test de 72,77% con una diferencia de 39,44%.

En relación con lo anterior para los indicadores que tuvieron un menor aumento “Espacio-Tiempo” y “Anáforas y sustitutos”. Se evidenció que en algunos textos se presenta omisión del lugar donde acontecieron los hechos y de igual forma no se menciona cuando ocurrieron, pudo suceder que los estudiantes olvidaran aportar estos elementos a la narración. En lo que respecta a las anáforas y los sustitutos fueron poco usados en la mayoría de los textos, se deduce que las actividades propuestas en la secuencia didáctica para lograr conocimiento de estos recursos lingüísticos en el texto no favoreció el aprendizaje de los estudiantes en este grupo.

En cambio para el indicador de mayor transformación siendo éste el *uso de los conectores*, la mayoría de los textos evidencian que los estudiantes se apropiaron de las palabras que dan cohesión al texto a lo largo de la narración, se realizó un listado de estos conectores y con base en éste se desarrollaron actividades como por ejemplo: subrayar los conectores en el texto guía y reemplazarlos por otros, esto permitió estudiar su función en el texto experto.

Para el grupo 2 el de menor resultado lo obtuvo espacio y tiempo donde el Pre-Test fue de 57,29% y el Pos-Test 88,54% con una diferencia de 31,25% y el de mayor crecimiento fue adjetivos y verbos con un Pre-Test de 33,33% y un Pos-Test de 84,37% con una diferencia de 51,04%.

Comose evidencia en los resultado de los gráficos todas las dimensiones trabajadas en la secuencia didáctica tuvieron un crecimiento importante, se trata ante todo de comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta (Jolibert, 2002).

Con respecto a la lingüística textual esta fue la dimensión que mayor fuerza se le dio en la secuencia didáctica, ya que en el Pre-Test obtuvo los resultados más bajos, sin embargo durante el desarrollo del trabajo y dentro de la estrategia didáctica a través del texto base “Mi carro” se evidenciaron situaciones claves para la posterior escritura del texto, se trabajo sobre el espacio y el tiempo en el que se va a escribir, igualmente se trabajaron los conectores lógicos para dar cohesión a las ideas, adjetivos y verbos para expresar emociones y sentimientos, y anáforas y sustitutos; todo ello para dar una estructura clara y entendible al lector.

Cada niño tiene su procedimiento propio, es decir, su propia forma de escribir. Por tanto es necesario que él viva estrategias de aprendizaje que le permitan tener referencias constantes y a la vez construirse sus propias competencias (Jolibert, 2002).

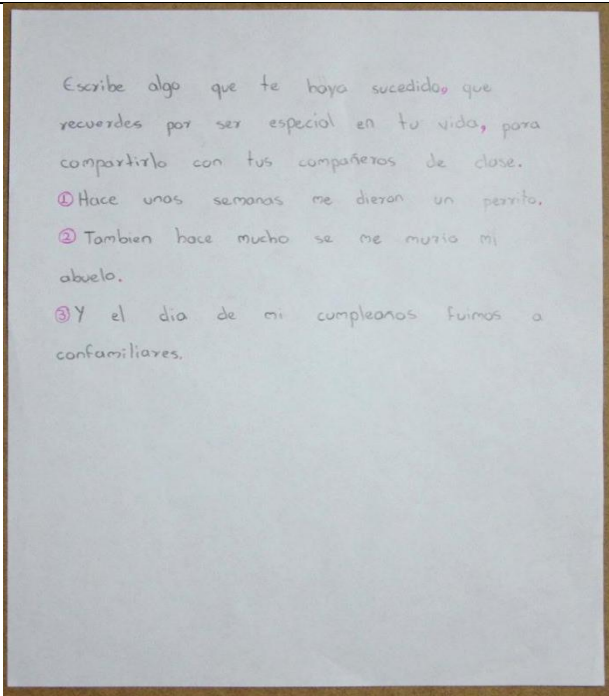
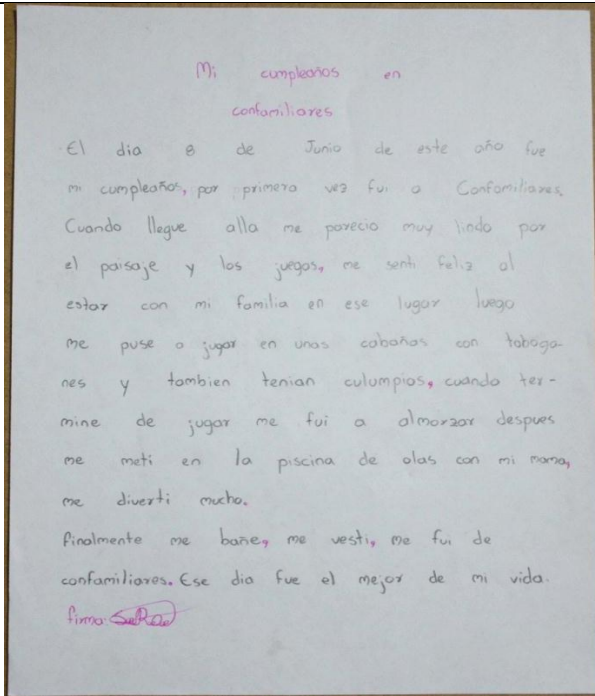
No existe el proceso de composición ideal. Las variaciones entre escritores y entre las diferentes situaciones de escritura a las que se enfrenta un mismo escritor son elevadas y necesarias (Castelló, 2007), por ello la escritura requiere esencialmente de elementos que le permitan al escritor apoderarse de funciones propias para un mejor aprendizaje y que le permitan a los niños ser autónomos a la hora de producir sus propios textos.

Para que haya una coherencia entre la lingüística del texto es necesario que haya una progresión lineal entre las oraciones y la interpretación de los términos. (Van Dijk, 1980)

Es decir, que debe haber coherencia entre lo que se escribe y los elementos que se utilizan para hacer dicha escritura, por tanto es necesario emplear expresiones de la lengua que sean causales de relación de condiciones específicas con respecto a la escritura, por tanto los estudiantes a la hora de escribir deben hacerlo de manera concreta, teniendo en cuenta los elementos dados, pero enfocándose en el propósito y en destinatario del texto.

Con respecto a esta dimensión se ilustra el siguiente ejemplo de los grupos 1 y 2

Tabla 6 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°17 grupo 1 lingüística textual.

Pre-Test Estudiante N° 17	Pos-Test Estudiante N° 17
 <p>Escribe algo que te haya sucedido, que recuerdes por ser especial en tu vida, para compartirlo con tus compañeros de clase.</p> <p>① Hace unas semanas me dieron un perrito.</p> <p>② También hace mucho se me murió mi abuelo.</p> <p>③ Y el día de mi cumpleaños fuimos a confamiliares.</p>	 <p> Mi cumpleaños en confamiliares </p> <p>El día 8 de Junio de este año fue mi cumpleaños, por primera vez fui a Confamiliares. Cuando llegue alla me parecia muy lindo por el paisaje y los juegos, me senti feliz al estar con mi familia en ese lugar luego me puse a jugar en unas cabañas con toboganes y tambien tenian culumpios, cuando termine de jugar me fui a almorzar despues me meti en la piscina de olas con mi mama, me diverti mucho.</p> <p>Finalmente me bañe, me vesti, me fui de confamiliares. Ese dia fue el mejor de mi vida.</p> <p>Firma: <i>SueRow</i></p>
<p>1. Hace unas semanas me dieron un perrito.</p> <p>2. También hace mucho se me murió mi abuelo.</p> <p>3. Y el día de mi cumpleaños fuimos a Confamiliares.</p>	<p>Mi cumpleaños en confamiliares</p> <p>El día 8 de Junio de este año fue mi cumpleaños, por primera vez fui a Confamiliares.</p> <p>Cuando llegue alla me pareció muy lindo por el paisaje y los juegos, me sentí feliz al estar con mi familia en ese lugar luego me puse a jugar en unas cabañas con toboganes y también tenían culumpios, cuando termine de jugar me fui a almorzar después me meti</p>

en la piscina de olas con mi mama, me divertí
mucho.

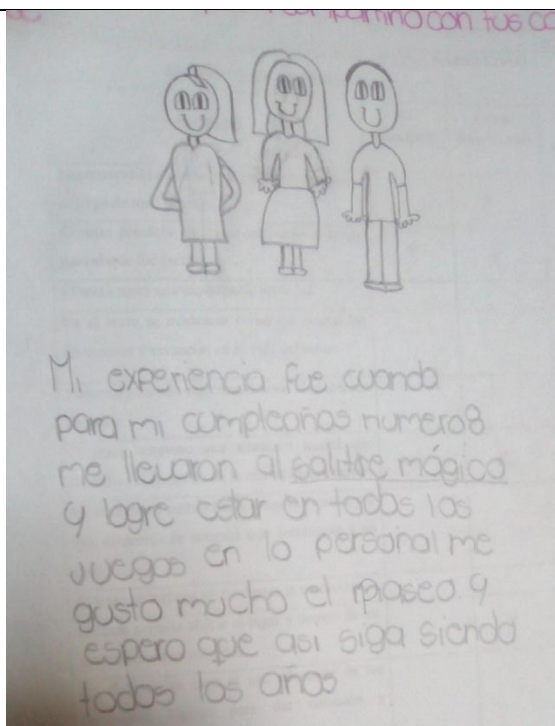
Finalmente me bañe, me vesti, me fui de
Con familiares. Ese día fue el mejor de mi
vida.

El texto escrito en el Pre-Test no corresponde al propósito, no hay una narración se menciona tres situaciones con frases sueltas.

En el Pos-Test el tema de la celebración del cumpleaños se mantiene a lo largo del texto, empleando conectores para entrelazar los párrafos “cuando”, también hay cohesión entre las oraciones dando uso a los pronombres “este”, conjunciones “y”, sustitutos “allá”, verbos que determinan emociones “divertí”. Durante el texto hay puntuación hay uso de la coma y del punto aparte.

Tabla 7 Pre-Test y Pos-Test Estudiante N°17 grupo 1, lingüística textual.

Pre-Test Estudiante N° 24	Pos-Test Estudiante N° 24
---------------------------	---------------------------



El parque de la vida

Mi experiencia fue cuando
 para mi cumpleaños numero 8
 me llevaron al salitre mágico
 y logre estar en todos los
 juegos en lo personal me
 gusto mucho el paseo y
 espero que asi siga siendo
 todos los años.

No puede otra cosa que me guste mas, como
 estar con mis amigos y disfrutar de la bella
 naturaleza creada por Dios. El pasado vie-
 18-abr-2015 tuve un tranquilo paseo en el
 que descubri muchas cosas que a nuestra
 corta edad no sabemos, y todo lo vi en el
 parque de la vida, fue todo muy hermoso y
 pacifico, aprendi mucho sobre la fauna y
 flora y era todo divertido e increíble,
 despues de tanta maravilla nos dirijimos a
 comer un delicioso refrigerio que me dejo
 llena un buen rato, mas tarde no fuimos para

donde las personas pueden patinar pero yo
no sabia, asi que me sente en las gradas con
una amiga a charlar, descansar y tomar agua,
luego de un rato llego el bus para irme pero
me di cuenta que no tenia mi termo asi que
me fui a buscarlo asustada porque sabia que
me iban a regañar pero al final no lo
encontré me tuve que ir asi, finalmente
llege a casa y mi mamá me dijo que tuviera
mas cuidado la próxima vez, pero
igualmente me divertí y eso es importante...

En el Pos- Test el estudiante tiene dominio de lo narrado: hay progresión de las ideas, establece en el texto el lugar y tiempo en que acontecen los hechos “en el parque de la vida”, “El pasado vie-18-abr-2015” el texto cobra sentido, es coherente; en lo que corresponde a la cohesión: emplea los pronombres para reemplazar nombres y objetos a lo largo del texto “yo”, hace uso de algunos conectores, utiliza adjetivos y verbos para expresar emociones y sentimientos.

La realización de las diferentes actividades se enfocaron en preguntas y diálogos con los estudiantes, al igual que la lectura compartida, el conocer el texto guía y entenderlo para después identificar en él los aspectos a tener en cuenta a la hora de producir textos, de igual forma el trabajo en equipo fue importante porque permitió resolver dudas y afianzar conceptos.

4.2. Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza

En este apartado se presenta el análisis de la práctica pedagógica que se llevó a cabo durante la implementación de la secuencia didáctica, donde se tuvo en cuenta el diario de campo.

El análisis de los resultados se realizará teniendo en cuenta tres momentos: preparación, desarrollo y cierre los cuales se especifican en el siguiente cuadro:

Cuadro 6 # de sesiones de trabajo de la S.D. grupo 1 y 2

MOMENTOS	SESIONES	GRUPO 1	GRUPO 2
		Clases	Clases
Preparación	Sesión 1	2 clases	2 clases
	Sesión 2	1 clase	2 clases
	sesión 3	2 clases	1 clase
	sesión 4	1 clase	2 clases
	sesión 5	2 clases	2 clases
	sesión 6	2 clases	3 clases
Desarrollo	sesión 7	2 clases	2 clases
	sesión 8	1 clase	2 clases
	sesión 9	2 clases	
	Sesión adicional	3 clases	2 clases
	sesión10	2 clases	1 clase
Cierre	Sesión 11	2 clases	2 clases
		22 clases	21 clases

Del análisis se tendrán en cuenta las categorías acordadas en el grupo de la tercera cohorte de docentes aspirantes a la maestría en educación y que fueron definidas en el marco metodológico,

las cuales son: descripción, expectativas, autopercepción, rupturas, continuidades, autocuestionamiento, autorregulación, el cual se hara en primera persona.

Profesor 1: Marcela Correa Valbuena

Momento de preparación: Esta compuesta por tres sesiones: la primera y la segunda constan de tres horas y la tercera de 4 horas de clase, con una duración total de 10 horas aproximadamente.

Al realizar el análisis de lo escrito en el diario de campo, la categoría que más predomina es la descripción, donde narro cada momento y textualmente escribo las preguntas y las respuestas dadas en la clase, esta forma de describir lo ocurrido me permitió descubrir los aciertos y los desaciertos al dirigirme al grupo expresado en el diario de campo así: *“Siento ansiedad al interrogar a los estudiantes, sus respuestas no se relacionan con lo que pregunto y me lleva a pensar en otra pregunta en donde tampoco pueden responder y recurro a un ejemplo. Esta situación me lleva a pensar que es posible que las palabras que estoy usando no son las adecuadas para los estudiantes”*. (Diario de campo, sesión 1)

Seguidamente la otra categoría que se destaca es el auto-cuestionamiento donde puedo darme cuenta que cambiar la metodología de la clase me genera angustia porque siempre he realizado las actividades de la clase tipo exposición en donde la intervención de los estudiantes era poca y al empezar a realizar la secuencia didáctica la dinámica de la clase cambio; en cuanto a las otras categorías auto-percepción, auto-regulación, continuidad y expectativa son poco destacadas en el diario de campo. La categoría de rupturas no se evidencia en la primera fase.

De los datos obtenidos en la preparación se muestra más el relato del proceso de la clase que otros aspectos de la práctica pedagógica, que muy seguramente me habrían servido para reflexionar sobre las actitudes que se reflejan en los estudiantes, sobre mis impresiones del antes, durante y después de la clase.

Momento de desarrollo: En esta fase se desarrollaron las sesiones de la 4 a la 10 de la secuencia didáctica, donde en la mayoría de las sesiones se empleó aproximadamente dos clases por sesión, el tiempo dedicado a las clases no estuvo limitado siendo esta una ventaja para no interrumpir el proceso de la clase. Durante el desarrollo de las actividades en esta fase, se destacan además de la categoría de descripción, las categorías de: auto-percepción, rupturas y auto-regulación dentro del desarrollo de la secuencia didáctica.

El observar más detenidamente a mis estudiantes me permitió conectarme con ellos y de comprender su comportamiento, dificultad que tuve desde un comienzo porque difícilmente logran escuchar y se nota el poco interés de prestar atención : *“Siendo esta una actividad que se está realizando en la primera hora de clase, el grupo se muestra con cansancio, desatención al momento de escuchar, de responder las preguntas, hay actitudes de molestar con cosas, de ponerse el saco en la cabeza, de acostarse sobre la mesa, de hacer otras actividades cuando se debe escuchar”*.

(Diario de campo, sesión 4). Este comportamiento se sigue evidenciando: *“Continúo con el ejercicio de indagar en cada parte del texto, pero los estudiantes se distraen y no logran centrar la atención por mucho tiempo cuando se trata de intercambiar las ideas en grupo. Se observó en los estudiantes cansancio y desmotivación (algunos bostezaban o charlaban entre ellos)”*.

(Diario de campo, sesión 5), progresivamente y mediante el análisis reflexivo junto con los estudiantes se evidencio cambio de sus actitudes y comportamiento: *Los estudiantes se observan cansados en este ejercicio más aún continúan participando hasta lograr terminar la actividad propuesta.* (Diario de campo, sesión 6). Las actividades basadas en sus experiencias de grupo ayudan a generar lazos de amistad y de compañerismo: *Durante la observación los estudiantes se emocionaron mucho al ver a sus compañeros y al verse ellos mismos en las fotos, algunos escribieron “me gusta esta foto”, “cool”, “chévere”, “que divertido* (diario de campo, sesión 7) tal reflexión fue realizada dentro de la tarea integradora, que consistió en la realización de una salida de campo grupal.

En relación a la categoría de rupturas, en el diario se evidencia los cambios respecto a la metodología de la enseñanza del lenguaje escrito: *Al darme cuenta que los estudiantes dan aportes importantes, he mejorado en no dar demasiadas explicaciones y en tener más en cuenta lo que ellos dicen para así ir construyendo desde sus palabras los conceptos. Antes me ocupaba de enseñar los conceptos y que los estudiantes los adquirieran de forma memorística y con ejercicios tomados de los textos de lenguaje.* (Diario de campo, sesión 5). También el tratar de lograr una mayor participación verbal en el grupo me permitió descubrir las dificultades en el uso del lenguaje: *El continuo diálogo con los estudiantes en la clase me permite descubrir errores en el léxico repiten palabras al hablar, las ideas no son claras y se confunden* (Diario de campo, sesión 5).

Por otra parte las acciones realizadas que hacen referencia a la categoría de auto-regulación, evidencian la toma de decisiones para mejorar la escritura del texto: *Al finalizar esta sesión hago una revisión de las producciones realizadas y de las rejillas, me doy cuenta que la mayoría de*

los estudiantes no usan palabras que expresen emociones en el escrito. De ahí me propongo desarrollar otras actividades que permita en los estudiantes conocer acerca de las emociones.(Diario de campo, sesión 9) y ser flexible al momento en que se requería corregir errores, ya sea de la actividad: *Antes de empezar la escritura del texto, planeo llevar un listado con otros conectores que considere hacían falta para la producción textual del registro de experiencia* (Diario de campo, sesión 8) o de mi manera de actuar: *Durante el desarrollo de esta actividad los estudiantes difícilmente logran responder lo que pregunto, nadie participa, de manera que con otras preguntas logro que los estudiantes respondan y participen mejor.* (Diario de campo, sesión 5).

También de resignificar actividades que motivan a los estudiantes en su aprendizaje: *Realizada la evaluación la mayoría de los estudiantes sienten gusto por colorear y compartir con sus compañeros, les agrada trabajar en pareja, dan razón del aprendizaje obtenido “aprendí la forma de organizar los textos”. Saber sobre lo que opinan los estudiantes me permite pensar en continuar realizando actividades que son de su agrado.* (Diario de campo, sesión 5).

Las otras categorías: expectativa, auto-cuestionamiento y continuidad. También emergen en el diario de campo, pero con menor número de veces. En lo que respecta a la categoría de expectativa experimento la sensación de obtener buenos resultados de la práctica desarrollada, como se evidencian en el siguiente ejemplo: *Con el recuento de lo que se ha realizado, espero poder lograr una apropiada planeación de la escritura del texto por parte de los estudiantes, la mayoría participo y expuso con claridad sobre lo que se aprendió*(Diario de campo, sesión 7).

En auto-cuestionamiento sobre los prejuicios que tenía acerca de lo esperado con la realización de algunas actividades: *Pensé que por ser la primera vez que les proyectaba una película iban a demostrar aburrimiento y cansancio, sucedió lo contrario les encanto la actividad* (Diario de campo, sesión adicional) y de la categoría continuidades, se evidenció en el diario con el registro de mi actuar frente a las situaciones de desorden e indisciplina de mis estudiantes: *Prosigo con la explicación de la rejilla, sin embargo hay mucha conversación entre los estudiantes y solicito hacer silencio, ante esta situación me impaciento mucho y se nota mi enojo al subir el tono de la voz* (Diario de campo, sesión 10).

Momento de cierre: En esta fase corresponde la sesión 11 de la secuencia didáctica, se realizó dos clases, cada una con una intensidad de hora y media aproximadamente. Al culminar la secuencia didáctica en esta fase y proseguir con la producción final del texto, se evidenció satisfacción por los alcances obtenidos en la producción y presentación de los textos: *al final hubo textos narrados, con intención comunicativa y de interés para los estudiantes, en cuanto a lo que aprendí de ellos fue gratificante porque permitir que narren sus experiencias es entrar a conocer su mundo.* (Diario de campo, sesión 11). Ello implica la identificación de categorías como la autopercepción y las expectativas.

Al contrastar toda la reflexión con la teoría necesariamente tengo mencionar a Perrenoud, (2007) quien nos describe que es necesario el autocuestionamiento en la práctica donde he revisado los aciertos y desaciertos que tuve durante mi actuación dentro de la realización de la secuencia didáctica, de igual forma, esta reflexión me lleva a romper con los esquemas tradicionales que venía aplicando dentro del trabajo de aula y a romper con esquemas para crear nuevas estrategias.

Asi mismo Schön, (1992) infiere que la práctica reflexiva nos ayuda a los docentes a tomar decisiones dentro de las actividades que desarrollamos en el aula de clase y que esas decisiones nos permitan la construcción de nuevos conocimientos y nos lleve a la innovación en el accionar pedagógico de cada uno.

Profesor 2: Paola Andrea Castañeda Daza

Momento de preparación: El diario de campo lo escribí durante la realización de la secuencia didáctica sobre producción de textos narrativos “registros de experiencias”, la cual aplique al grado quinto A de la institución educativa Román María Valencia del municipio de Calarcá, Q. En la observación que hice de cada clase, escribí los aspectos más importantes, aunque en las primeras clases solo lo hice como un observador y describí lo que se hacía en cada una de ellas, pero a medida que fue aplicada la secuencia, empecé a mirarme de otra manera con una actitud más reflexiva hacia mi práctica y cómo esta era llevada al salón de clase.

El registro en el diario de campo permitió el encuentro conmigo misma y con mi quehacer cotidiano dentro del aula, cabe resaltar que hubo momentos de autocrítica sobre cómo desarrollaba la secuencia, pero esta parte enriqueció el trabajo que hice, sobre todo en cómo vamos al aula los profesores, que estamos dando de nosotros mismos para nuestros estudiantes y cómo esta reflexión me lleva a cambiar hábitos y a modificar actitudes, soy consciente que no es de la noche a la mañana que esto sucede, pero también sé que la aplicación de la secuencia con resultados muy positivos con respecto a la producción de textos narrativos “registros de experiencias” es un paso hacia el futuro, que me permite mejorar día a día mi propuesta pedagógica y hacer que los estudiantes sean más participes de su aprendizaje.

Durante el desarrollo de la secuencia siempre trataba de escribir los aspectos más importantes que sucedían en la clase y que me permitían una reflexión constante de mi práctica, al terminarla me daba un tiempo para escribir mis apreciaciones con respecto al desarrollo de las actividades y por último transcribía en el computador el informe.

Momento de desarrollo: Continué con el trabajo de la secuencia didáctica, durante el desarrollo de esta fase realicé 12 clases de dos horas cada una, en la cual puedo notar que sigo describiendo las actividades que se llevaron a cabo durante la secuencia, que escribo sobre todas las tareas que realizo, de manera puntual.

Pero también puedo evidenciar autoreflexión que indica que soy conciente de mi desempeño y como llevo las actividades al contexto educativo de los estudiantes, tal como lo hice durante la sesión 4 de la secuencia didáctica: *“reflexionando sobre la clase pude notar que mis estudiantes se motivan mejor cuando dentro de la clase se dan elementos nuevos para el desarrollo de la misma”*. Es importante que como docente me tome estos espacios que son vitales para mejorar mi quehacer pedagógico.

Igualmente en mi diario de campo pude notar que hago un autocuestionamiento de mi práctica cuando realizo la metacognición utilizando las mismas preguntas de los estudiantes para mí, al analizar esta parte puedo notar que me enriquece de manera muy positiva esta actividad ya que permite conocer mi sentir y mejorar como persona y como docente.

Perrenoud (2007) escribió que reflexionar durante el desarrollo de la clase puede no tener un alto grado de conciencia, porque los docentes tenemos tantas actividades que desarrollar casi al mismo tiempo, que esto puede no ser tomado con la importancia debida, pero si se convierte en

una habito constante servirá para los cambios que deben presentarse de manera continua durante la acción.

Sigo con el análisis de mi diario y me encuentro en la sesión 5 de la secuencia didáctica varios aspectos, uno de ellos es que continuo con la descripción de todo lo que pasa dentro de la clase, cuento paso a paso lo que hago y como los estudiantes responden a ello. También encontré una continuidad pues veo que para poder seguir con la secuencia tuve que dirigir la clase de manera tradicional, esto se dio porque algunos de ellos no entendían lo que se estaba haciendo, esto le sucede a algunos estudiantes, están tan acostumbrados a ser dirigidos, que a veces les cuesta ser parte de su propio aprendizaje.

Pero pude ver que por esta situación me hice un autocuestionamiento sobre este desacierto, sin embargo pude convertirlo en un acierto al retomar el trabajo de la secuencia con mucha seguridad y entusiasmo *“pienso que tengo tan metido el chip de que los niños hay que decirle que hacer que a veces olvido que debo ser parte de este proceso y permitir que los estudiantes construyan por ellos mismos”*.

También encuentro en esta parte un proceso de autoregulacion cuando debo tomar decisiones que me conducen a mejorar y me abren diversas posibilidades de cambio de pensamiento y de acción, me lleva a tener más conciencia de mi yo como docente y me permite evolucionar cuando noto que tengo una autopercepción de cómo se desarrolla la educación y esto lo evidencio en mi diario cuando escribo: *“Sentí mucha tristeza y desmotivación ya que noto que algunas cosas por mucho que nos esforcemos hay que darles tiempo para cambiar”*.

Durante las sesiones 6 y 7 de trabajo continuo con la descripción de la clase, pienso que no está mal describir, pienso que mi sentir este ahí integrado pero esta actividad la repito de manera continua durante todo mi diario de campo a excepción de algunas partes donde tengo expectativas sobre que quiero lograr.

Durante mi reflexión docente encuentro un articulo muy importante escrito por (Bem, 1972) sobre la teoría de la autopercepción y puedo notar que lo que él escribe sobre nuestras actitudes y conductas tiene mucho que ver con lo que yo escribo en mi diario de campo sobre todo cuando percibo gran satisfacción de mi parte por el trabajo realizado y los resultados que este muestra.

Cuando pienso en todo lo que como docente debe mejorar con respecto a mis prácticas pedagógicas y como llevo estas a mi clase, no dejo de sentir cierto nerviosismo al saber que soy artífice de todo esto y que voy a ver en mis estudiantes ese gran cambio.

Aunque en todo mi diario las categorías más notorias son la descripción y la autopercepción, y a veces siento que me quedo mal hecho, si hubo un cambio muy grande en mi, las lecturas de diferentes autores me abren un gran espacio de posibilidades en el conocimiento y esto es algo que puedo aportar de mil maneras en mi clase.

Debo ser consciente como docente de que mis estudiantes deben ser artífices de su propia formación, dejarlos ser, como dice Schön (1992) es necesario el conocimiento de la acción al revelarlo en la ejecución de las actividades de manera espontanea y hábil, aunque muchas veces se necesita de la reflexión sobre nuestras acciones para reconocer la importancia de ellas y como estas nos llevan a diferentes ámbitos que nos permiten cambiar nuestro sentir, pensar y actuar.

Durante las siguientes sesiones continuo describiendo lo que se realiza en clase paso a paso como un ejercicio pleno de mi accionar, sin embargo siento que algo va cambiando en mí con ese paso a paso, que mis expectativas cada vez crecen más, que lo que espero que suceda va sucediendo de manera continua y en cada uno de ellos, ser parte de su crecimiento es una gran experiencia, si tuviera que escribir sobre un registro de experiencias esta sería mi elegida.

Algo muy positivo cambio en mí, ya no veo mi trabajo como una simple rutina, ya puedo verlo de manera diferente quiero que llegue cada día, estar presente en cada actividad y ser testigo de cómo consiguen los resultados que quieren alcanzar.

Momento de cierre: Durante el cierre de la secuencia didáctica continuo con la descripción de las actividades que se realizaron durante 2 sesiones de 2 horas cada una. De igual manera presento autopercepción de mi trabajo como docente cuando también escribo un registro de experiencias mío.

Durante el trabajo realizado en el diario de campo prevalece la descripción de todas las actividades que se desarrollan en pocos momentos hago reflexión o percepción de mí como docente, sin embargo me ha servido mucho para verme ya que como dice Perrenoud (2007) en algunas ocasiones los docentes no somos conscientes de la reflexión que hacemos sobre nuestra práctica, lo importante es hacerla y poner en práctica las modificaciones que se den de esta.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones que se generaron después de haber realizado el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en esta investigación que pretendía, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos.

De acuerdo con los hallazgos, se evidenció que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo incidió en la producción de textos narrativos “Registros de

experiencias” de los estudiantes de los grados tercero y quinto que llevaron a cabo este estudio. Al haber contrastado los resultados del Pre-Test y Pos-Test, hubo transformaciones que permitieron validar la hipótesis de trabajo.

Es importante señalar que los resultados dados en el Pre-Test muestran porcentajes bajos en las tres dimensiones (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual). Los estudiantes de los dos grupos presentaron deficiencias al producir un texto, ya que desconocían: escribir para un destinatario real, el tipo de texto, los saberes lingüísticos textuales y el uso de los signos de puntuación para darle sentido al escrito, desintegrando la globalidad del texto producido. Esto refleja las inadecuadas prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura y cómo en la escuela el desarrollo de esta habilidad se ha centrado a la realización de tareas de composición escrita inmediata (el estudiante entrega el texto como producto acabado y el profesor lo corrige), situación que coincide con las aportaciones de los estudios sobre los procesos de redacción (Camps, 2003) desestimando un proceso que lleve a la realización de un escrito para un fin determinado como lo presenta Jolibert (2002) en la propuesta de los módulos de aprendizaje, donde se permita a los niños producir textos variados, adaptados en un contexto, que aprendan a elaborarlos y al final que logren producirlos por sí mismos.

La secuencia didáctica permitió desarrollar actividades acordes con las necesidades y debilidades detectadas en el Pre-Test, de regular el proceso de escritura e ir planificando las situaciones de enseñanza como sucedió en el grado tercero al adicionar otra sesión a la secuencia didáctica para mejorar la producción final del texto y de esta manera alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

Se puede concluir también, que a lo largo de la realización de la secuencia didáctica se fortalecieron aspectos como la superestructura y la lingüística textual que durante el análisis del Pre-Test arrojaron los resultados más bajos. Estos resultados permiten inferir que los estudiantes tenían pocos conocimientos sobre la elaboración de textos escritos.

El nivel evidenciado en los resultados después de aplicar el Pos-test se ubicó en alto ya que hubo mejoras positivas en las tres dimensiones: en la situación comunicativa se escribió el texto en primera persona, se evidenció en el texto con un léxico adecuado para el destinatario, el texto era sobre una experiencia personal y se evidencian emociones y sentimientos del autor dentro del texto.

En la superestructura los textos presentaban un título acorde con el contenido de la narración, se evidenció una situación inicial, hubo una dinámica de transformación de los hechos que llevaron a un final acorde al texto escrito.

En la lingüística textual se puede ver en los textos escritos que hay un lugar y un tiempo determinado, se hace uso adecuado de los conectores lógicos que da progresión a las ideas, en los textos utilizan adjetivos y verbos para expresar ideas y sentimientos y emplean anáforas y sustitutos para reemplazar grupos nominales a lo largo del texto.

Durante el trabajo realizado en la secuencia didáctica se pudo también evidenciar las dificultades que tienen los estudiantes para trabajar actividades donde no son dirigidos, sino que ellos hacen parte del trabajo y proponen diferentes situaciones, ya que están acostumbrados a la escuela tradicional, donde son dirigidos y donde se les dice qué hacer. Esto coincide con los

hallazgos de las investigaciones (Avilés, 2013; Zapata, 2013; Barragán, 2013 y Martínez, 2014) que acusan a la enseñanza tradicional de tales deficiencias.

Otra conclusión concuerda con la investigación de Zebadúa & Garcia (2011) y tiene que ver con la importancia en el uso del lenguaje para las diversas situaciones que se presentan a diario desarrollando habilidades y analizando el propósito entre el enunciador y destinatario, pues tal como sucedió en el presente trabajo, algunos estudiantes no conocían la importancia de escribir para otro, por tanto no le colocaban el suficiente interés a dicha actividad, al no encontrar un propósito claro de escritura.

Por consiguiente, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en relación con lo planteado por Jolibert (2009), permitió construir el aprendizaje mediante el diálogo y la interacción, facilitando la reflexión individual y colectiva a través de la sistematización metacognitiva, así mismo esta reflexión permite dar cuenta a los estudiantes sobre ¿Qué aprendió?, ¿cómo lo hizo? y ¿para qué? enfrentándolos a situaciones de resolución de los problemas y mejorando la producción del texto, de acuerdo con los criterios y recomendaciones del grupo. De la misma manera se evidenciaron cambios positivos en el comportamiento y actitudes de los estudiantes.

Es posible concluir que se hace muy favorable para los docentes trabajar secuencias didácticas que conduzcan a mejorar la práctica pedagógica y que a su vez involucren al estudiante dentro del trabajo que se desarrolla para que sean ellos los que propicien ambientes de colaboración y se comprometan con su propio aprendizaje, a través de la realización de actividades colectivas que les permita un diálogo y una interacción grupal.

Por otra parte, trabajar el texto narrativo “registros de experiencias” en la presente investigación permitió en los estudiantes, coincidiendo con lo expuesto por Jolibert (2002), escribir acerca de sus vivencias, de hablar de sí mismo, de poder expresar lo que escribe a otros, desarrollando la competencia comunicativa en situaciones reales del uso de la lengua y de lograr a la hora de escribir, producir textos completos.

Por último, se concluye que se requiere tener prácticas reflexivas por parte de los docentes para plantear de manera consciente las estrategias de enseñanza empleadas en la clase, porque tales prácticas permiten reconocer en las acciones realizadas lo que se hizo bien y lo que debe mejorarse, a la vez este proceso de reflexión contribuye al mejoramiento continuo de la enseñanza. Plasmar por escrito en el diario de campo lo que acontece en la clase, motiva y activa la creatividad para mejorar y optimizar el aprendizaje.

6. Recomendaciones

De acuerdo con el trabajo desarrollado en esta investigación se recomienda:

Como docentes debe evitar limitar al estudiante en su aprendizaje, por ello debemos adoptar estrategias que ayuden a mejorar la calidad educativa, en este sentido el trabajo por secuencias

didácticas propicia un aprendizaje significativo donde los estudiantes participan en la construcción de su propio conocimiento, por tanto se recomienda su utilización.

Se propone que sean los docentes quienes se apropien de la producción de texto como “registros de experiencias” ya que hay muy poca información y productos de este tipo, lo cual fue una dificultad en la búsqueda del texto experto para el trabajo de la secuencia didáctica.

Se recomienda promover en las clases la reflexión metacognitiva, ésta permite que los estudiantes se apropien de su aprendizaje y sean capaces de cuestionar, opinar, explicar y aprender de los otros lo que genera aprendizajes más significativos.

Es necesario que el docente facilite la discusión y que los estudiantes determinen como resolver situaciones de conflicto dentro del desarrollo de sus trabajos, pero también que les genere avances dentro del proceso de manera individual y grupal.

Continuar escribiendo textos narrativos registros de experiencias, desde situaciones reales de su contexto, con el fin de establecer actividades que le permitan hablar de sí mismo y del mundo que los rodea.

Motivar a los docentes de las instituciones educativas el trabajo en comunidades de aprendizaje que permitan generar secuencias didácticas, proyectos de aula o procesos académicos sobre producción de textos escritos de manera transversal en todas las áreas del conocimiento.

Continuar trabajando con la realización de secuencias didácticas que permitan el mejoramiento de la escritura y a su vez de la lectura en los estudiantes, promoviendo situaciones que promuevan la tolerancia y el valorar sus ideas y las de sus compañeros.

De igual forma se recomienda asumir la enseñanza del lenguaje desde enfoques como el comunicativo que permite la reflexión contextual de su uso, lo que conlleva a la significación.

Finalmente se recomienda el uso de instrumentos como el diario de campo que contribuye a la reflexión por las prácticas de enseñanza de los maestros, en la medida que es analizada la información allí consignada.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2010). Competencias basicas en escritura. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO,S.L.
- Álvarez, T. (2010). Competencias basicas en escritura. En T. A. Angulo, *Competencias basicas en escritura* (pág. 26). Barcelona: OCTAEDRO.
- Álvarez, T. (2010). Competencias basicas en escritura. Barcelona- España: octaedro.
- Arévalo, M. C., & Carreño. (2017). *didactica para la produccion de textos narrativos escritos en los estudiantes de 4° a 6°*.
- Avilés, S. (2013). La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”. (*tesis de maestría en docencia y administración de la educación superior, colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México*). Recuperado de: <https://entremaestros.files.wordpress.com/2012/12/la-produccion-de-textos-en-la-escuela.pdf>, Mexico.
- Barragán, F. (2013). criterios para transformar la didactica de la produccion de textos escritos. *Innovación educativa* , 85-103.
- Barragan, F. (2013). *Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. Innovación educativa, ISSN: 1665-2673 Vol. 13, n° 61*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n61/v13n61a6.pdf>.
- Bem, D. (1972). Teoria sobre la autoconcepción . *Ut Ameris amabilis ESTO* , 5TH.
- Bereiter, & Scardamalia. (1987). *Modelos de producción textual* .
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y la práctica* . Madrid: Wolters Kluwer.
- Camargo, C. H., & Martínez. (2011). *El género científico. La relación discurso-pensamiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*.

- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- Camps, A. (2011). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona- España: p.28.
- Cardona, E. F., & Tejada. (2017). *"Experiencia en mi vida" una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de registros de experiencias*.
- Cardona, L. J., & Tejada, E. F. "Experiencia en mi vida" incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de registros de experiencias. (*Tesis de Maestría*). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Cassany, D. (2009). Enseñar lengua. España: Grao.
- Cassany, D. (2014). Reparar la escritura. barcelona- españa: biblioteca de aula.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse con textos científicos y académicos* . Barcelona : Editorial Graó.
- Cortes & Bautista. (1998).
- Dewey, J. (2007). *Como pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo* . Barcelona: Paidós.
- Estrada, J., & Martinez, A. "Vale la pena que yo hable de mi vida" incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la produccion de registros de experiencias. (*Tesis de Maestria*). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda.
- Flotts, J. M., & Manzi, L. D. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Obtenido de www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- García, E. (2000). *Vigotsky la construcción histórica de Psique*.
- Hayes y Flower. (1980). *Modelos de producción textual*.
- Hyland y Chandin. (1999). *Modelos de producción textual*.

- Hymes, D. (1972). *A cerca de la competencia comunicativa*. Bogotá : Departamento de lingüística - Universidad Nacional de Colombia -.
- Jolibert. (2002). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Jolibert. (2009). niños que construyen su poder de leer y escribir. En J. Jolibert, *niños que construyen su poder de leer y escribir* (pág. 57). Buenos Aires: ediciones manantial.
- Jolibert, & Sraïki. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Jolibert, J. (2002). Formar niños productores de textos. En J. Jolibert, *Formar niños productores de textos* (pág. 31). Santiago de Chile: DOLMEN EDICIONES S.A.
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En D. Lerner, *Leer y escribir en en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pág. 26). Bogotá: Lerner .
- Martínez. (2014). *La producción de textos en la educación Basica y su enseñanza (ponencia)*.
- Martínez, J. E., & Estrada. (2016). *Repositorio UTP*. Obtenido de vale la pena que yo hable de mi vida.
- MEN. (7 de Junio de 1998). *lineamientos curriculares lengua castellana*. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de www.mineduacion.gov.co
- MEN. (2014). *plan nacional de lectura y escritura "Leer es mi cuento"*.
- Parga, C. (12 de mayo de 2014). *La teoria de stern sobre el desarrollo del lenguaje*. Recuperado el Julio de 2016, de www.lateoriadesternsobreeldesarrollodelenguajebycoraima
- Perkins, D. (2003). *Aprendizaje Pleno. Como 7 principios pueden transformar la educación*. Buenos Aires : Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.

- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid : Ediciones Morata .
- Rincón, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana*. Cali.
- Rodríguez, L. D. (2015). *El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita*.
- Rojas, V. M. (1985). Los procesos de comunicación y del lenguaje. En V. M. Niño, *Los procesos de comunicación y del lenguaje* (pág. 258). Bogotá: Ecoe.
- Sánchez, A. L. (2010). La escritura lenguaje vivo en el aula. En A. L. García, *La escritura lenguaje vivo en el aula* (pág. 9). Bogotá: Kimpres.
- Sapir, E. (1984). *El lenguaje. introducción al estudio del habla*. México: Fondo de cultura económica.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* . Barcelona : Paidós.
- Teberosky, A. (1990). *El lenguaje escrito y la alfabetización*. Madrid: El País.
- Todorov, T. (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires : Buenos Aires.
- Van Dijk. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. Mexico: siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Barcelona: Ediciones Fausto.
- Zapata, N. Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4° de secundaria Bellavista-Sullana. (*tesis de maestría en educación, universidad de Piura, Perú*). Recuperado de:
<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1815>, Peru.

Zayas, F. (2012). *Géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita* . Valencia -

España: Universidad de Valencia España.

Zebadúa, M. d., & Garcia, E. (2011). *Como enseñar a hablar y escuchar en el salón de clase*. Mexico: Comité Editorial del colegio de Ciencias y Humanidades.

8. Anexos

8.1. Anexo 1 Rejilla para evaluar la producción de textos

REJILLA DE VALORACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

“REGISTROS DE EXPERIENCIAS”.

CONSIGNA:

Escribe algo que te haya sucedido, que recuerdes por ser especial en tu vida, para compartirlo con tus compañeros de clase.

REJILLA PARA EVALUAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS REGISTRO DE EXPERIENCIAS.				
DIMENSIONES	INDICES	3: PRESENTE	2: CON DIFICULTAD	1: AUSENTE
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Se conserva el emunciador en primera persona a lo largo de todo el texto.			
	El texto presenta un léxico adecuado al lector para el que fue escrito.			
	El texto narra una experiencia personal.			
	En el texto se evidencia como eje central las emociones y vivencias en la vida del autor.			
SUPERESTRUCTURA	Presenta un título relacionado con el contenido del texto.			
	El texto contiene una situación inicial que identifica el contexto de lo que se quiere narrar.			
	En el texto se narran hechos transformados por una dinámica de sucesos que conduzcan a un final.			
	El texto se incluye un final para la narración.			
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	El texto permite ubicar el lugar y tiempo de los acontecimientos narrados.			
	En el texto se hace el uso adecuado de los conectores lógicos para dar cohesión y progresión a las ideas.			
	En el texto utiliza diferentes adjetivos y verbos para expresar sus emociones y sentimientos.			
	Emplea en el texto pronombres o grupos nominales que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo el texto.			

8.2. Anexo 2 Secuenciadidáctica

“RELATANDO HECHOS DE MI VIDA” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS “REGISTROS DE EXPERIENCIAS”

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lengua castellana
- **Nombre del docente:** Marcela Correa Valbuena – Paola Andrea Castañeda Daza
- **Grupo o grupos:** Tercero y Quinto de primaria
- **Fechas de la secuencia didáctica:** I SEMESTRE DE 2017

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
“RELATANDO HECHOS DE MI VIDA”	
TAREA INTEGRADORA “SALGAMOS AL CAMPO Y REGISTREMOS EXPERIENCIAS”	<p>La tarea integradora surge de la necesidad de generar experiencias grupales que les permitan a los estudiantes espacios para la producción de registros de experiencia, en este caso una salida pedagógica.</p>
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Producir textos narrativos “registros de experiencias” teniendo en cuenta una situación real de comunicación, la superestructura y elementos lingüísticos de este tipo de discurso.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elegir textos narrativos y situaciones reales de comunicación que permitan la producción de registros de experiencias.

- Implementar actividades destinadas a la narración en primera persona.
- Desarrollar estrategias cooperativas para el trabajo en clase.
- Fortalecer la habilidad comunicativa dentro del grupo.
- Realizar reflexiones meta cognitivas y metalingüísticas sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios.
- Valorar las actividades presentadas en la secuencia didáctica para el análisis en la obtención de los resultados.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:**

- El texto narrativo
- El contexto comunicativo en la narración.
- El narrador y sus clases.
- La narración en primera persona.
- La estructura del texto.
- Utilización de diálogos y descripciones.
- La cohesión y los mecanismos para lograrla.
- Elección y empleo de un sistema coherente de los tiempos verbales.
- Los signos de puntuación.
- Los conectores.
- Los sustitutos.

- **Contenidos procedimentales**

- Salida pedagógica
- Lectura y análisis de textos sobre las experiencias.
- Realización de esquemas de los textos leídos.

- Planeación de la escritura de un texto narrativo “registros de experiencias”
- Relación de ideas para hablar y para escribir (primer acercamiento a la escritura)
- Escritura y revisión de un texto narrativo “registros de experiencias”.
- Reescritura a partir de criterios revisados.
- Revisión entre pares del texto escrito
- Corrección del texto y escrito final
- Escritura de informes sobre las experiencias (diarios de clase).
- Exploración de recursos expresivos y recreativos en la producción.
- Intercambio de los textos con los compañeros (ver si es comprensible para el lector).
- Socialización del texto.
- Adecuación del texto: Intención comunicativa y el destinatario.

- **Contenidos actitudinales**

- Aceptación diferentes puntos de vista.
- Confrontación de sus vivencias, percepciones, impresiones, recuerdos con los de otros.
- Escucha de las observaciones sobre su escritura y la de sus compañeros
- Aceptación de los cambios propuestos para mejorar su texto.
- Disfruta de los textos narrativos y comprende el sentido de éstos.
- Participación en las situaciones de comunicación del aula respetando las normas del intercambio oral: guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema y usar el tono de voz adecuado.
- Expresa sus emociones, expectativas, hace planteamientos, aclara dudas, dialoga; como forma de comunicación y de expresión personal.
- Demuestra respeto hacia sus compañeros y compañeras.
- Colabora en situaciones de aprendizaje compartido.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Construcción generada del conocimiento, aprendizaje colaborativo y diario de campo.

Carpeta de vida donde ellos escriban sus experiencias personales.

Diario de campo registro de todas las actividades realizadas dentro del trabajo descrito por las docentes.

Socialización de los textos producidos

Organización del aula de clase con las fotos tomadas en la salida pedagógica.

FASE DE PREPARACION

SESIÓN No 1: PRESENTACION DE LA SECUENCIA DIDACTICA Y MOTIVACION

OBJETIVO: Presentar la secuencia didáctica y motivar a los estudiantes frente a la escritura, desde una experiencia.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Se realizará una salida pedagógica en donde: se hará un recorrido por el lugar (chalet) y de igual manera se darán las recomendaciones para el buen uso de las instalaciones, luego se harán actividades de integración dirigidas por la docente y actividad libre. (De las actividades se tomará un registro fotográfico).

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Una vez realizada la salida pedagógica se hará un intercambio oral con los estudiantes a cerca de sus emociones y experiencias adquiridas: ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué actividad les gustó más y por qué?, ¿Qué se debe mejorar?, ¿Qué se aprendió?

Luego de este diálogo, se hace la pregunta ¿De qué manera podemos seguir recordando cada uno de los detalles vividos de esta experiencia obtenida en la salida pedagógica?

Las ideas dadas por los estudiantes se escribirán en una cartelera.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Se hace la lectura de lo escrito en la cartelera y la docente presenta a los estudiantes el trabajo que se va a realizar para aprender a escribir sobre lo que acontece en nuestro diario vivir, estableciendo junto con los estudiantes registrar cada una de las actividades en un cuaderno de vida.

Se solicita a los estudiantes que para la próxima sesión de aprendizaje se debe traer una carpeta tamaño carta, con gancho legajador y otros materiales para decorarla.

SESIÓN No 2: OBJETIVOS, METODOLOGIA Y CONTRATO DIDACTICO

OBJETIVO: Orientar los objetivos y la metodología de la secuencia didáctica y establecer el contrato didáctico.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Teniendo en cuenta la cartelera realizada en la sesión N° 1 y los materiales que se solicitaron, la docente indaga en el grupo acerca de establecer los parámetros por los cuales los estudiantes van a escribir a través de las preguntas: ¿Qué se va a escribir? (sobre hechos vividos), ¿con qué intención? (para contar lo que me sucedió) ¿Quiénes van a ser los destinatarios? (los compañeros y compañeras).

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Luego la docente relacionando las respuestas dadas por los estudiantes plantea los objetivos y las estrategias para mejorar la escritura de textos narrativos y entre los estudiantes y la docente se establecerá unos acuerdos de comportamiento y de aprendizaje. Cada uno de estos aspectos se escribe en el tablero.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Se procede a la decoración de la carpeta que será el cuaderno de vida, donde también los estudiantes en una hoja entregada por la docente escriben acerca de los objetivos, estrategias y acuerdos dados y que cada estudiante deberá firmar aceptando el compromiso. (La hoja se anexará en la carpeta).

Metacognición – evaluación

Al terminar la sesión se pregunta a los estudiantes: ¿por qué es importante el trabajo que se realizó?, ¿qué actitudes se destacaron en el grupo?

SESIÓN No 3: EVALUACION DE CONDICIONES INICIALES

OBJETIVO: Establecer las diferencias y similitudes entre tres tipos de textos.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Al iniciar esta sesión se indaga a los estudiantes acerca de la actividad anterior: ¿para qué hemos decorado una carpeta?, ¿qué queremos mejorar? ¿Qué normas debemos tener en cuenta para las actividades?,

A continuación, se les pide a los estudiantes hacerse en grupos de a tres y se les entrega los textos: “*Mi primer carro*” (ver anexo 1), “un trágico accidente”(ver anexo 2) “*La ratita presumida*” (ver anexo 3), cada estudiante lee en voz alta un texto a sus compañeros en el grupo conformado.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Después de la lectura de los tres textos, cada estudiante resuelve la rejilla (ver anexo 4) para determinar las características de cada texto. Después de haber resuelto la rejilla se reúnen en parejas para comparar las respuestas.

ACTIVIDADES DE CIERRE

En mesa redonda se genera un diálogo acerca de las características que presentan los tres textos: ¿En que se parecen?, ¿en qué se diferencian?, ¿cómo están organizados?, ¿cuál de los textos les gustó más y por qué?. Las respuestas dadas en este diálogo se escriben en una cartelera, para que luego los estudiantes lo escriban al respaldo de la hoja de la rejilla que será anexada al cuaderno de vida.

Metacognición – evaluación

Se indaga a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron?

¿Cuáles fueron las actividades que más les gustaron? ¿Por qué?

¿Cuáles son los aspectos a mejorar?

¿Qué aprendieron?

FASE DE DESARROLLO

SESIÓN No 4: SITUACION DE COMUNICACIÓN

OBJETIVO: Reconocer la situación de comunicación y los elementos que la contienen.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Al comenzar esta sesión se les pide a los estudiantes recordar sobre lo que se aprendió de las características de los textos estudiados, se lee la cartelera y se invita a los estudiantes a pensar

sobre los tres textos estudiados cuál narra una experiencia personal vivida y del cual se va a retomar con la intención de determinar en éste los elementos de la situación de comunicación.

A cada estudiante se le entrega la lectura: “Mi primer carro”, donde la docente hará la lectura en voz alta.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Finalizada la lectura se realiza las preguntas: ¿quién escribió el texto?, ¿cómo creen que es el autor del texto?. Destacar con un color el nombre del autor del texto, la docente explicará más a cerca de la persona que escribió el texto. De nuevo los estudiantes harán una relectura del texto para determinar ¿sobre qué trata el texto?, ¿para qué fue escrito?, ¿a quién le gustaría leer el texto?. Las preguntas se escriben en el tablero para que en forma individual los estudiantes las respondan en una hoja que será entregada por la docente. Luego los estudiantes se reúnen en grupos para compartir las respuestas dadas, se procede a hacer una retroalimentación y se construirá los elementos de la situación de comunicación, teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes, que serán escritos en una cartelera.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Los estudiantes consignan sobre la misma hoja los elementos de la situación de comunicación referidos en la cartelera, hoja que será anexada al cuaderno de vida.

Metacognición – evaluación

Se indaga a través de las siguientes preguntas:

¿Qué se aprendió hoy?

¿Cómo lo aprendió?

¿Cómo se reconoce en el texto los elementos de la situación de comunicación?

SESIÓN No 5: FORMA DE ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL (F.O.S)

OBJETIVO: Identificar la superestructura de un registro de experiencia.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Teniendo en cuenta el texto utilizado en la sesión anterior, la docente explica que en el ejercicio realizado se identificó en el texto al autor, al destinatario, el contenido y el propósito del texto y que ahora se va a usar para identificar la forma en que está organizado.

Cada estudiante tendrá la fotocopia del texto: “Mi primer carro”. La docente solicita leer el texto de nuevo al terminar la lectura pregunta: ¿cuál es el título del texto?, ¿por qué es importante que el texto tenga un título?, ¿qué nos indica el título?, ¿cómo inicia el texto?, ¿qué sucedió? ¿cómo termina la historia narrada?. Luego los estudiantes dividen texto subrayando con diferentes colores las partes de cómo ellos creen que se puede dividir el texto.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Finalizada la actividad, los estudiantes se reúnen por parejas para comparar la forma en que dividieron el texto. En mesa redonda los estudiantes exponen acerca del subrayado que realizaron y la docente orienta con preguntas ¿cómo creen que se llama esta parte del texto? ¿Qué nos cuenta esta parte del texto? A medida que los estudiantes responden las preguntas se va construyendo el concepto de cada una de las partes de la estructura del texto narrativo (situación inicial, fuerza de transformación y estado final) se escribirá en el tablero para que posteriormente cada estudiante consigne en una hoja lo escrito en el tablero y se anexe al cuaderno de vida.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Se presenta una diapositiva del texto para que los estudiantes junto con la docente determinen la estructura del texto: estado inicial (inicio), lo que sucede, lo que ha cambiado y estado final.

Realizando un subrayado entre todo el grupo sobre el texto. (En la próxima sesión se le entrega la fotocopia del texto subrayado a cada estudiante para que se anexe al cuaderno de vida).

Metacognición – evaluación

El proceso se evalúa a través de preguntas:

¿Qué actividad te agradó y por qué?

¿Qué dificultades se presentaron?

¿Para qué nos sirve aprender la estructura de un texto narrativo?

SESION N° 6 LINGÜÍSTICA TEXTUAL

OBJETIVO: Identificar los marcadores lingüísticos y organizadores textuales presentes en el texto.

ACTIVIDADES DE APERTURA

De nuevo se retoma el texto “Mi primer carro”, para recordar el ejercicio realizado en la anterior sesión y luego mencionar que va a ser utilizado para estudiar las palabras que se usan en el texto y la forma como se logra transmitir las ideas.

A cada estudiante se le entrega la fotocopia del texto, se hará la lectura en voz alta, luego se indica que usando colores se debe señalar en el texto:

*Con color rojo las palabras que se utilizan para reemplazar los nombres de personas y objetos.

*Con color verde los verbos o acciones en primera persona.

* Con color anaranjado palabras que hacen referencia a los lugares.

*Con color azul las palabras que hacen referencia al tiempo.

*Con color amarillo las palabras que expresan emociones o sentimientos.

*Con color morado los signos de puntuación.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

A continuación los estudiantes se reúnen en grupos de a tres. La profesora asigna a cada grupo un color para luego socializar de acuerdo con el color lo señalado en el texto. Se presenta el texto en una diapositiva y un participante de cada grupo señala lo que les correspondió, ejemplo: el grupo que tiene el color rojo busca las palabras que se refieren a los pronombres. A medida que el participante del grupo haya terminado de señalar las palabras en el texto, se indaga acerca de si es correcta o incorrecta la palabra señalada y se corrige en el caso de que sea necesario. Al terminar la actividad, el texto se presenta con los colores y cada estudiante completa o corrige el ejercicio en la fotocopia, para luego anexarla en el cuaderno de vida.

ACTIVIDADES DE CIERRE

A continuación, la profesora entrega una fotocopia de un listado de palabras usadas como conectores (ver anexo 5) y se hace el ejercicio de buscar reemplazar palabras que aparecen en el texto. Con la participación de los estudiantes se determina la funcionalidad e importancia de estas palabras, se escribe en el tablero y los estudiantes consignan en una hoja para incluirla en el cuaderno de vida junto con la fotocopia del anexo 5.

Metacognición – evaluación

Se realiza las preguntas:

¿Qué aprendiste hoy?

¿Qué te falta por aprender?

SESIÓN 6.1 – SESIÓN ADICIONAL

Esta se propone por la necesidad de lograr que los estudiantes de tercero, incluyan en el texto producido palabras que expresen emociones, siendo esta una dificultad que se evidenció al revisar la primera escritura.

OBJETIVO: Conocer acerca de las emociones y sentimientos para la escritura del texto.

ACTIVIDADES DE APERTURA

La docente acondiciona el salón de clase tipo sala de cine para presentar el video “intensamente” que tiene una duración de 1 hora y 35 minutos. Con este video se pretende que los estudiantes aprendan acerca de las emociones que refieren a nuestras acciones y comportamiento.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Después del video: se organiza el salón en mesa redonda para dialogar acerca de los personajes, lo que gusto y no gusto y del mensaje que transmitió.

ACTIVIDADES DE CIERRE

A continuación se entrega a cada estudiante una fotocopia, para realizar un taller donde con los aportes de los estudiantes se completara un cuadro.

Por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Qué palabras significan lo mismo de Desagrado?(así mismo para cada personaje)
- ¿Qué cosas no te agradan?
- ¿Cómo manifiestas el enojo?
- ¿Qué te causa miedo y como lo enfrentas?
- ¿Qué situación te pone triste?
- ¿Cómo podríamos ser felices en el salón de clase?

Metacognición – evaluación

Se realiza las preguntas:

¿Qué se aprendió?

¿Para qué sirve conocer acerca de las emociones?

OBJETIVO: Realizar la planeación de la escritura de un hecho de vida.

ACTIVIDADES DE APERTURA

El aula de clase se ha organizado previamente con una exposición de las fotografías tomadas de la salida pedagógica. Se invita a los estudiantes a hacer un recorrido para observarlas detenidamente y hablar acerca de lo que observan. La profesora indaga ¿Qué recuerdo les quedo de la salida pedagógica?, ¿Qué situación les pareció divertida?, ¿Qué aprendimos?, ¿Qué les gustaría seguir recordando de ese momento?, ¿Cómo podemos seguir recordando lo que nos pasó?.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes, se propone hacer un plan para escribir la experiencia que quieren contar. Con la participación de los estudiantes se establece la planeación del texto a escribir, a través de las siguientes preguntas: ¿Qué vamos a escribir? ¿Cómo lo vamos a escribir? ¿A quién se lo vamos a escribir? ¿Qué vamos a tener en cuenta? (Aquí con el cuaderno de vida se recuerda los ejercicios realizados en cada una de las sesiones y que permitirá orientar las respuestas a las preguntas formuladas).

ACTIVIDADES DE CIERRE

Las respuestas se escriben en el tablero y los estudiantes consignan en una hoja para anexar al cuaderno de vida.

Metacognición – evaluación

El proceso se evalúa a través de las preguntas:

¿Para qué planeo un escrito?

¿Por qué es importante planear el escrito?

—

SESION N° 8: ESCRITURA INICIAL

OBJETIVO: Escribir la primera versión del registro de experiencias.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Retomar el plan propuesto en la sesión anterior, leerlo y preguntar acerca de éste ¿Para qué hemos planeado la escritura del texto? , ¿Por qué se debe planear antes de escribir?, la profesora hace una breve charla sobre la planeación de la escritura y de tener en cuenta cada uno de los aspectos dados.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

La docente dará la consigna para que los estudiantes realicen la producción en una hoja en blanco de manera individual. La consigna será: “escribe un hecho que te haya sucedido en la salida pedagógica para compartir con tus compañeros la experiencia vivida”.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Al terminar la escritura del texto los estudiantes lo anexan en el cuaderno de vida.

Metacognición – evaluación

El proceso se evalúa a través de preguntas:

¿Qué dificultades encontró a la hora de escribir?

¿Cómo las resolvió?

SESION N° 9: REVISION DE LA PRIMERA ESCRITURA

OBJETIVO: Realizar una revisión de la primera escritura para identificar las debilidades que presenta el texto producido.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Los estudiantes toman el texto producido de la anterior sesión y lo leen en forma silenciosa para no interrumpir la lectura del compañero. Luego la profesora entrega a cada estudiante una rejilla de autoevaluación (ver anexo 6), el diligenciamiento de esta rejilla va a permitir analizar el texto e identificar los aspectos a mejorar.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Realizada la autoevaluación, la profesora recoge los textos para repartirlos de forma aleatoria a los estudiantes. En esta parte el estudiante comparte su escrito con el compañero y permite que sea valorado (cooevaluación) a través de una segunda rejilla de valoración entregada por la profesora (ver anexo 7).

ACTIVIDADES DE CIERRE

Al haber finalizado la actividad de compartir el texto producido con el compañero, se devuelve el texto a su autor junto con la rejilla, material que será anexado al cuaderno de vida.

Metacognición – evaluación

El proceso se evalúa a través de preguntas:

¿Por qué es importante leer lo que se escribe?

¿El texto escrito presentó deficiencias, en qué aspectos?

¿Qué opinas acerca de la evaluación realizada por tu compañero?

SESION N° 10: REESCRITURA

OBJETIVO: Reescribir el registro de experiencia.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Cada estudiante tendrá a la mano el material de la sesión anterior que es: El texto producido y las dos rejillas de autoevaluación y coevaluación. De nuevo harán la lectura individual silenciosa del texto y comparan las dos rejillas para analizar si hay similitudes o diferencias en las respuestas. Después los estudiantes se reúnen con el compañero que le colaboró con la evaluación del texto para dialogar sobre los resultados obtenidos en la rejilla de valoración y acordar los aspectos que debe mejorar del texto.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

La profesora en el tablero tendrá el modelo de la rejilla y en forma organizada los estudiantes levantan la mano para contar las respuestas afirmativas y negativas. De acuerdo con los resultados obtenidos en la rejilla grupal se escriben las dificultades.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Se hace la lectura de las dificultades escritas en el tablero y a manera de lluvia de ideas se dan las posibles soluciones. Los estudiantes harán la reescritura del texto teniendo en cuenta los aspectos por mejorar identificados en el proceso de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Al final se anexa al cuaderno de vida el nuevo texto.

Metacognición – evaluación

El proceso se evalúa a través de preguntas:

¿Qué dificultades hubo al escribir acerca de un registro de experiencia?

¿Qué aprendió al reescribir el texto?

SESION N° 11: PUBLICACION FINAL

OBJETIVO: Presentar el texto final.

ACTIVIDADES DE APERTURA

Con base a las actividades realizadas de la sesión anterior se interroga a los estudiantes acerca de: ¿En qué forma lograron mejorar su texto? ¿Está listo el texto para entregarlo a su destinatario? ¿Se puede mejorar el texto en su diseño? (tamaño de la letra, añadir dibujos o imágenes, uso de colores)

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Los estudiantes reescriben su texto en una nueva hoja atendiendo al diseño y estética, para que sea leído por su destinatario en este caso sus compañeros de clase.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Se hará de dos maneras la lectura del registro de experiencia: una es para aquellos estudiantes que desean leer el texto a todo el grupo y la otra para quienes quieren que el texto sea leído por el compañero o compañeros que escojan.

Metacognición – evaluación

Se realiza las preguntas:

¿Qué hemos aprendido para mejorar nuestra capacidad de escribir?

¿Cómo se sintió al presentar el texto al destinatario?

¿Qué emociones surgieron al mejorar el texto en su presentación?

FASE DE EVALUACIÓN

OBJETIVO: evaluar las sesiones de clase realizadas a través del registro de experiencias y la aceptación que esta tuvo entre los estudiantes.

Se le entrega a cada estudiante un registro de experiencias que no es el suyo y se lee en plenaria de grupo, luego cada uno dice ¿Cómo le pareció? ¿Cuál fue el que más les gusto? ¿Por qué? ¿Cuáles registros cumplen con todas las condiciones dadas?

HETEROEVALUCION

1. Se hará a través de la observación constante del trabajo desarrollado por el estudiante, su motivación, atención y participación.
2. Preguntas directas, análisis, registro escrito, exposición, debate y planteamiento de soluciones a situaciones presentadas en clase.

COEVALUCION

3. A través del trabajo realizado por el grupo, en plenaria expondremos cuales han sido las dificultades presentadas y como se solucionaron.
4. Debate sobre realizar el trabajo conjunto y la importancia de ser un equipo.

AUTOEVALUACION

5. Cada uno revisara como ha sido su trabajo durante el desarrollo de las sesiones y que aprendió en cada una de ellas.
6. Decir porque es importante escribir sobre nuestras experiencias.

8.3. Anexo 3 Texto de trabajo Pao ya corregi el orden

MI PRIMER CARRO



Escrito por Andrea Martínez Ochoa.

Siempre he querido cumplir lo que me propongo, y una de mis metas ha sido tener con qué transportarme, a pesar de que haya variedad en transporte público.

En este sentido, inicié con un plan acompañado de un sin número de preguntas, pero que lograba dar respuesta a medida que se me ocurrían. Ejemplos claros eran: -¿Qué tipo de carro me quiero comprar? -Quiero un Audi. Así misma me lo decía con incredibilidad. -¿Qué presupuesto tengo? -Debo ahorrar más. -¿Cuánto valdrá uno nuevo y favorable? -No lo sé, pero debo conseguir uno que se acomode a mi situación económica y pueda ahorrar -¿Sé conducir? -No sabía conducir y debía sacar mi licencia.

Después de tanto pensarlo, inicié mis clases de conducción y me sentí un poco frustrada, porque necesitaba practicar lo que en teoría me estaban enseñando, ya que es muy diferente cuando me enfrentaba a la vida real y poder conducir sola sin ninguna ayuda era bastante devastador. Era casi que un pensamiento continuo que no salía de mi cabeza, tanto así que cada vez que me subía a un taxi o bus, mi mirada se iba directamente al conductor y de cómo hacía para contralar cada palanca.

Por consiguiente, debía seguir con mi plan; conseguir mi carro, así que comencé a averiguar en diferentes lugares, no solo en concesionarios de autos nuevos, sino también de segunda. Pero ninguno se acomodaba a mi bolsillo y empezaba a desanimarme un poco más.

Luego mi papá al verme así de interesada en el tema, pero a la vez no porque no era fácil de lograrlo, me brindó ayuda y averiguó por su propia cuenta las posibles soluciones para que fuera posible, y así fue. Logró encontrar dos lugares que me lo podrían vender y con las características que se acomodaban a mi situación económica y de aprendizaje, ya que no era una conductora brillante. Y todo empezó a aclararse y pude ver nuevamente la posibilidad de llegar a esa meta que tanto me había propuesto.

Pasando los días, después de tantas vueltas casi que diarias, llegando a creer de verdad que tener un auto era casi que imposible, comenzaron a llegar las buenas noticias. El banco y el concesionario hacían lo posible para que yo pudiese tener mi primer carro, siendo casi época de navidad.

No obstante, las posibilidades eran buenas y malas, porque se acercaban las vacaciones de ambas partes; banco y concesionario, y a pesar de que estaba la posibilidad de lograrlo, me daban a entender que no iba a ser posible este año, porque el color que yo quería, o sea negro, debían traerlo de Bogotá y eso meritaba más espera. Un obstáculo más.

Pero por otro lado, todo ese cuento de la “ley de atracción” logré que funcionara; eso creo, pues siendo casi que 24 de diciembre, me llegan con la noticia que efectivamente me llegaría mi primer carro como regalo de Navidad porque precisamente me llegaría en esa fecha.

Finalmente, llegó el añorado día. Ver mi carro a lo lejos, fue casi que increíble después de tanto esfuerzo, pero lo mejor no fue eso, sino cuando entré en él, lleno de botones; me sentía dentro del carro más grande cuando en realidad su tamaño es pequeño. Conjuntamente se desarrollan un encuentro de emociones al pensar que ya era real y lo que debía enfrentar, pues era realmente una “buñuela” para conducir, pero al mismo tiempo el olor a nuevo y que vendrá una nueva aventura llena de aprendizajes, lograba equilibrar un poco mis pensamientos, demostrándome a mí misma que lo pude lograr. En otras palabras, ese momento fue algo indescriptible creándome una sonrisa de oreja a oreja.

Tomado de la tesis “Vale la pena que yo hable de mi vida”: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de registros de experiencias.

8.4. Anexo 4 Textos comparativos

UN TRÁGICO ACCIDENTE

El pasado miércoles, día 3 de octubre, ocurrió un desgraciado accidente en la pequeña localidad de Milagro.



A las 8:50 horas de la mañana, cuando todos los niños de Milagro, un pueblo de la Ribera de Navarra, se disponían a ir hacia al colegio, unos andando, otros en coche y los menos en bicicleta, ocurrió una gran desgracia.

Una niña, M. J., de 10 años de edad, se disponía a cruzar la calle por el último paso de peatones, que ya cruzaba a la entrada del colegio, cuando sin saber cómo apareció un coche, que bien no vio el paso de peatones porque le daba el Sol de frente, o porque el conductor iba distraído, (todavía no se saben las causas del accidente), la niña fue arrollada por el vehículo Citroen XS, con matrícula 98605RAB conducido por G. F., de 48 años de edad, y de la misma localidad.

Enseguida, la gente que presenció el accidente llamó al 112. Hasta allí llegaron cuerpos de la policía foral y el helicóptero de servicio de urgencias, que trasladaron a la niña al hospital Virgen del Camino de Pamplona, con muchas contusiones por todo el cuerpo y un golpe fuerte en la cabeza. El conductor del vehículo también fue atendido por médicos del 112, ya que al ver el cuerpo de la niña en el suelo se puso muy nervioso.

Según las últimas noticias que han dado los responsables del hospital, la niña está evolucionando favorablemente, ya que el golpe de la cabeza fue menos de lo que pensaban, gracias a que llevaba puesto el casco.

Solo esperamos que la niña se recupere pronto y que se aclaren las causas del accidente que podrían haber provocado la muerte de una niña, que además de pasar por el paso de peatones, llevaba todas las protecciones necesarias para ir en bicicleta.

Ahora el cuerpo de la Policía Foral de Navarra están investigando las causas que produjeron el desgraciado accidente.

Iván Los Arcos. García 6ºA

Milagro, 5 de Octubre de 2012

LA RATITA PRESUMIDA



• **Autor : CHARLES PERRAUT**

• Erase una vez una ratita que estaba barriendo la puerta de su casa y cantaba: y de repente se agachó y cogió una moneda que había en el suelo.

La ratita fue a la tienda y compró un lazo rojo y lo puso en su cola y se sentó a la puerta de su casa.

Un perro que al ver tan elegante a la ratita le dijo: ¿Te quieres casar conmigo?

- ¿Y por la noche que harás? Preguntó la ratita.

-! Guau, guau, guau! dijo el perro.

-No, no que me asustarás.

Un gallo muy emplumado que al ver tan bonita a la ratita le dijo: ¿Te quieres casar conmigo?

-¿Y por la noche qué harás? le preguntó la ratita

-Quiquiriquí, Quiquiriquí.

-No, no que me asustarás.

Un gato y al ver a la ratita le dijo: ¿Te quieres casar conmigo?.

-¿Y por la noche que harás? preguntó la ratita.

-iMiau, miau!

-No, no que me asustarás.

Un ratón y al ver a la ratita le dijo: ¿Te quieres casar conmigo?

-Y la ratita le preguntó ¿Y por la noche que harás?

-Dormir y callar, dormir y callar.

-Pues contigo me he de casar.

La ratita presumida se casó con el ratón y vivieron felices.

8.5. Anexo 5 Rejilla de comparación

	Mi primer carro		Un trágico accidente		La ratita presumida	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
El texto tiene un título.						
El texto sigue un orden de los hechos: tiene un comienzo, un desarrollo y un final.						
El texto contiene palabras que expresan sentimientos.						
El texto narra un hecho real vivido.						
En el texto se habla de sí mismo.						
El texto utilizó diálogos.						
El texto narra el momento en que sucede la acción.						
El texto menciona el lugar donde suceden los hechos.						
En el texto aparece el nombre de quien lo escribió.						
El texto presenta un dibujo que lo representa.						

8.6. Anexo 6 Rejilla de revisión de texto

No.	Al revisar mi texto puedo darme cuenta que	SI	NO
1	El textotienetítulo		
2	El texto está escrito en primera persona		
3	El texto presenta una situación inicial		
4	El texto presenta un conflicto		
5	El texto tiene un final definido		
6	En el texto se evidencia el espacio y el tiempo en el que fue escrito		
7	En el texto se usan conectores de manera adecuada		
8	En el texto se usan pronombres personales		
9	En el texto se usa un lenguaje claro y entendible al lector		
10	El texto esta ordenado y con buena letra		
11	El texto está firmado por el autor		

¿Qué otros cambios creo que hace falta realizar en el texto?

8.7. Anexo 7 Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO

SECENCIA DIDACTICA REGISTRO DE EXPERIENCIAS

DOCENTE:			
SESION No.		FECHA:	
CLASE:			
INTESIDAD HORARIA:			
OBSERVACIONES:			

